

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LETTRES (AVEC MÉMOIRE-CONCENTRATION
COMMUNICATION SOCIALE)

PAR
DANIELLE ST-AMAND

ÉVALUATION DU PROGRAMME DE MENTORAT ENTRE
ENSEIGNANTS À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

AVRIL 2018

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

SOMMAIRE

En 2014, un programme de mentorat entre enseignants, professeurs et chargés de cours, a été créé à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Bien que le terme *mentorat* fasse l'objet d'une variété de définitions (Bower, 2009), il est généralement conçu comme une relation d'aide et d'échange entre un expert et un novice. Toutefois, dans le cas qui nous intéresse, la relation est considérée égalitaire et non hiérarchique, ce qui lui confère une dynamique spécifique peu souvent rencontrée dans les programmes habituels.

Les principaux processus du programme de l'UQTR reposent sur la pratique réflexive (Guillemette, Leblanc & Renaud, 2015a), l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984), de même que sur l'utilisation d'un journal professionnel qui oriente le mentoré dans le sens de la transformation de son action. Nos travaux ont été réalisés dans une perspective d'évaluation de programme, dans un contexte où il existe relativement peu de recherches scientifiques sur le sujet du mentorat entre pairs.

En mettant à profit la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) (Luckerhoff & Guillemette, 2012), nous avons animé des entretiens qualitatifs avec des mentors et des mentorés, ainsi qu'avec des membres de la direction de l'UQTR. Nous étions particulièrement intéressée par les expériences vécues par les participants à ce programme. En cours d'analyse, nous avons identifié des thématiques qui ont attiré notre attention comme *l'origine du programme, le recrutement, la promotion, la formation*, ainsi que *les bénéfices*.

Nos résultats nous ont permis de constater une expérience enrichissante chez les mentors et les mentorés rencontrés. De part et d'autre, les apports de cette relation entre

pairs révèlent une solidarité professionnelle, un soutien mutuel et un engagement renforcé dans le développement des compétences spécifiquement pédagogiques. Des inquiétudes concernant l'avenir du programme et des pistes de développement ont aussi été portées à notre attention. De plus, il nous a semblé que sa promotion pourrait être bonifiée et mieux structurée afin de faciliter le recrutement des mentors et des mentorés.

Cette recherche contribue de manière informée aux éventuelles améliorations du programme, notamment du point de vue des enjeux de communication et de publicité au sens large, et aussi en ce qui concerne les discussions sur son avenir et l'élaboration de pistes de consolidation afin d'assurer son développement optimal.

Afin de ne pas alourdir le texte, nous nous conformons à la règle qui permet d'utiliser le masculin de façon inclusive.

Ce document est rédigé sous la forme d'un article scientifique, tel qu'il est stipulé dans les *Règlements des études avancées* (2012; article 138) de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

REMERCIEMENTS

Je me souviendrai toujours de ce 27 février 2015 alors que le professeur Jason Luckerhoff, dans une discussion de corridor à l'UQTR, m'a insufflé l'étincelle qui m'a permis de croire qu'entreprendre des études de 2^e cycle pouvait être possible pour moi. Depuis ce jour, il m'a soutenue et encouragée dans ma démarche avec tout l'enthousiasme qu'on lui connaît. Il a été un codirecteur disponible, attentif et généreux. Je lui serai éternellement reconnaissante d'avoir décelé ma passion pour les communications et d'avoir réussi à la mailler avec mon intérêt pour la relation d'aide. Je tiens aussi à exprimer toute ma gratitude au professeur François Guillemette qui a cru en mes possibilités d'atteindre cet objectif et qui m'a dirigé d'une main de maître, guidé par ses valeurs de bienveillance et de respect. Par son ouverture et le temps qu'il a consacré à mon encadrement, il a grandement contribué à la réalisation de ce rêve. Je voudrais aussi remercier mes évaluatrices Synda Ben Affana et Mireille Lalancette pour leurs judicieux commentaires qui ont aidé à structurer ma pensée et mes textes. Enfin, je souhaite aussi remercier les professeurs du Département de lettres et communication sociale de l'UQTR qui, au fil de mon cheminement, m'ont guidée et m'ont permis notamment d'acquérir les éléments/compétences propres à la réflexion scientifique, ce qui n'était pas une mince tâche! Cela apporte aujourd'hui une grande richesse à mon expérience terrain.

Je ne peux passer sous silence le soutien indéfectible de mon supérieur, le vice-recteur à la recherche et au développement, M. Robert W. Mantha, qui m'a aussi convaincue de passer du DESS à la maîtrise. Je le remercie d'avoir cru en moi alors que je doutais de pouvoir y arriver. Merci au recteur, M. Daniel McMahon, qui m'a toujours manifesté son support dans cette démarche. Je suis aussi reconnaissante envers mes collègues de l'UQTR qui m'ont écoutée et encouragée dans mes péripéties d'étudiantes,

jumelées à une vie professionnelle bien chargée. Un merci spécial à Marie-France Milot, Caroline Prud'Homme et Yvon Laplante pour leur appui et leurs bons conseils.

J'ai une pensée aussi pour mes collègues de classe, Alhassania, Benzarti, Carol-Ann, Caroline, Ève-Lucie, Frédéric, Guillaume, Jessie, Marc-André, Marie-Ève, Nancy, Nathalie, Nesrine que je tiens à remercier chaleureusement pour leur précieuse collaboration, et plus particulièrement pour Olivier Bellemarre et Marc-André Déziel pour leurs conseils et leurs nombreuses explications. Car, il faut bien le dire, retourner sur les bancs d'école à cinquante ans amène son lot de défis!

Je remercie du plus profond de mon cœur ma famille. D'abord mes enfants, Gabrielle et Benoit, qui m'ont montré le chemin en faisant tous les deux des études de cycle supérieur. J'ai eu la chance de leur emboiter le pas, d'étudier en même temps qu'eux pour une partie de mon cheminement et même de suivre des cours avec mon fils. Ce fut une très grande motivation et un immense privilège de pouvoir compter sur eux. Et si je sais que ce n'est assurément pas facile d'avoir une mère qui retourne à l'école, ils ont su faire preuve d'une grande patience face à mes nombreux questionnements et mes appels téléphoniques à toute heure, et ce, semaine et fin de semaine. Ils ont toute mon admiration et je suis fière d'eux! Enfin, merci à mon mari, Jocelyn, pour sa compréhension, son écoute, sa tolérance et ses encouragements. Il a su me faciliter la vie afin que je puisse me consacrer à ces fameuses études.

Finalement, à tous mes proches et amis qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de cet accomplissement, je vous remercie du fond du cœur. Recevez toute ma gratitude!

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	vi
INTRODUCTION	10
CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE.....	22
CHAPITRE II - CADRE CONCEPTUEL.....	26
2.1 Définition du mentorat	26
2.2 Les mentors	28
2.3 Les mentorés	29
2.4 Les divers processus.....	31
CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE.....	33
3.1 La Méthodologie de la théorisation enracinée (MTE)	33
3.2 La collecte des données.....	34
3.3 L'analyse	37
CHAPITRE IV - ARTICLE.....	43
4.1 Introduction	43
4.2 Problématique.....	46
4.3 Méthodologie	47
4.4 Résultats	48
4.5 Conclusion.....	58
CONCLUSION	61
RÉFÉRENCES.....	66
ANNEXE 1- JOURNAL RÉFLEXIF	75

ANNEXE 2 - CERTIFICAT D'ÉTHIQUE	77
ANNEXE 3- COURRIEL D'INVITATION À PARTICIPER AU PROGRAMME À TITRE DE MENTOR	78
ANNEXE 4 - DOCUMENT PROMOTIONNEL.....	83

INTRODUCTION

Dans le cadre de notre mémoire, nous nous sommes intéressée au mentorat, une forme de communication qui met en jeu la dyade mentor-mentoré. Selon Houde (2010), le terme *mentorat*

renvoie à deux réalités distinctes, tantôt à la relation qui existe entre un mentor et un mentoré, tantôt au programme de mentorat qui est une stratégie d'intervention préméditée, organisée et planifiée ayant pour but de reproduire artificiellement la relation mentor-mentoré, en vue d'en obtenir les avantages (p. 205).

Nous avons étudié plus spécifiquement le programme de mentorat entre enseignants de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), en premier lieu, en raison de notre intérêt pour le mentorat entre pairs, mais aussi en raison de la relation égalitaire mise de l'avant dans un tel programme, laquelle, selon Bernatchez, Cartier, Bélisle et Bélanger (2010), est une approche qui favorise l'apprentissage. Cette spécificité distingue d'ailleurs notre objet d'étude en regard de la plupart des programmes de mentorat qui reposent sur une hiérarchie entre le mentor, défini comme un expert, et le mentoré, défini comme un novice en apprentissage. Dans notre perspective, le mentorat sera considéré comme une relation, comme un acte de communication interpersonnelle permettant d'exercer les rôles de mentor et de mentoré. En outre, tel que le mentionne Mullen (1994), la relation de mentorat n'est pas unilatérale, comme on pourrait être tenté de le croire. Elle se déroule plutôt dans le cadre d'un échange d'information. La communication entre les mentors et les mentorés doit donc bien s'établir, puisque la

relation de mentorat permet de faire de précieux apprentissages, et ce, tant pour les mentors que pour les mentorés.

Quiconque s'intéresse aux dyades en mentorat remarque l'importance des habiletés communicationnelles requises en fonction du rôle occupé. Luce De Bellefeuille (1991) compare les trois phases de la relation mentorale, telles qu'énoncées par Houde (2010) – le commencement de la relation, son déroulement proprement dit et son dénouement – aux sept phases de la communication initiatique, telles qu'énumérées par Lemaire (1989) : la prise de contact, l'enseignement, l'accession à un « voir » nouveau, l'apprentissage expérimental, l'approfondissement, le partage libre et égalitaire et la rupture de la communication. Ce rapprochement nous porte à croire à l'intérêt de notre approche qui consiste à considérer le mentorat en tant qu'objet d'étude pertinent pour la communication, et ce, spécialement dans le cadre d'un mémoire en communication sociale réalisé dans une perspective d'évaluation et de recherche qualitative.

D'entrée de jeu, nous tenons à mentionner que c'est l'institution elle-même qui avait d'abord manifesté sa volonté de soutenir les professeurs et les chargés de cours dans le perfectionnement de leurs habiletés pédagogiques.

L'enseignement universitaire constitue un beau défi. L'un des objectifs prioritaires du plan stratégique 2010-2015 de l'Université du Québec à Trois-Rivières était de « favoriser l'excellence de la pédagogie universitaire » chez ceux et celles qui relèvent ce défi en cherchant constamment à améliorer leurs pratiques pédagogiques (UQTR, 2014).

La communauté de pratique comme lieu d'échanges entre enseignants sur les stratégies pédagogiques a été mise en place avant le mentorat, de même que des colloques en pédagogie. C'est à l'intérieur de ces rencontres collectives que fut exprimé par les enseignants eux-mêmes le besoin d'un accompagnement individualisé pour partager et améliorer les expériences pédagogiques. D'ailleurs, d'après Leslie, Lingard et Whyte (2005), le mentorat aiderait à établir et à maintenir un réseau d'échanges professionnels avec des pairs. Précisons ici que l'UQTR s'était déjà donné des véhicules de renforcement pédagogique, de formation continue et de soutien aux enseignants, tels que des services de consultation pédagogique et un programme d'accompagnement collectif pour les nouveaux professeurs et les nouveaux chargés de cours, lequel programme est animé par des conseillers pédagogiques (UQTR, 2018b). Il existe aussi des ateliers de pédagogie universitaire qui sont offerts à une fréquence de dix à vingt par année à tous les enseignants. La majorité des programmes que nous venons d'énumérer répondent à un besoin des enseignants de recevoir des conseils. Les personnes-ressources qui y œuvrent sont considérées comme des experts des thèmes abordés, et ce, à l'intérieur d'une dynamique de formation. C'est pourquoi, l'introduction d'un programme de jumelage entre enseignants, qui valorise l'autoformation, dans le cadre duquel les mentors sélectionnés parmi les pairs ont reçu une formation en mentorat tout en n'étant pas des professionnels du coaching, est venue compléter l'offre de service.

Selon Michaud (2010), la mise en place d'un programme de mentorat demande beaucoup de temps, spécialement au moment de la phase d'implantation. Il aura fallu

deux ans de travaux aux initiateurs du programme, soit Céline Leblanc, conseillère pédagogique, et François Guillemette, professeur titulaire au Département des sciences de l'éducation, pour présenter aux enseignants un projet qui a pu, par la suite, bénéficier d'un soutien financier gouvernemental, en collaboration avec le Cégep de Trois-Rivières, qui offre également un programme de mentorat entre enseignants. Avec leurs collaborateurs du Cégep, ces initiateurs ont choisi de développer un matériel de formation pédagogique propre à l'UQTR, et ce, à partir des ressources déjà mises à disposition des nouveaux professeurs et chargés de cours. Citons en exemple le référentiel de compétences pédagogiques de l'UQTR (Guillemette, Leblanc & Renaud, 2015b) et l'outil d'auto-observation du développement des compétences pédagogiques, documents qui, à l'appui d'indicateurs précis, facilitent l'amélioration des pratiques liées à la fonction enseignante comme telle.

Par la suite, une équipe de mentors, provenant d'une variété de disciplines, a été recrutée et a su contribuer à l'évolution du programme de mentorat, notamment dans le développement et l'expérimentation de ses instruments. Les principaux outils, tels le journal réflexif, le bilan des compétences ou encore le dossier de valorisation des compétences pédagogiques, font partie d'un ensemble de moyens d'autoévaluation et de développement autonome pour l'enseignant. Bergevin et Martineau (2007) considèrent qu'une stratégie d'intervention suscitant le questionnement et valorisant les idées soulevées par le mentoré permet aussi d'acquérir une meilleure compréhension de ce qu'il vit. Si certains aspects du programme étaient déjà en place

et décidés avant que l'équipe de mentors ne soit constituée, il était prévu que ces derniers prennent part aux étapes de son actualisation.

En ce qui a plus précisément trait au programme, ce dernier repose fondamentalement sur la pratique réflexive, l'apprentissage expérientiel, l'auto-observation, et ce, en relation directe avec les expériences vécues par les mentorés. Il fallait aussi que mentors et mentorés adhèrent à certaines prémices de base, dont celle voulant que la pratique réflexive soit vécue autant par les mentors que par les mentorés, dans une perspective égalitaire fondée sur une confiance mutuelle, telle que suggérée, entre autres, par Martineau (2011) et Vierset (2016).

Cet aspect du programme de l'UQTR est reflété par certaines règles de son code d'éthique. À titre d'exemple, il est prévu que les mentors ne puissent pas siéger sur un comité d'évaluation de leur mentoré. Cela signifie que les deux personnes ne doivent jamais entrer dans une relation hiérarchique, ce qui correspond à la relation égalitaire entre pairs décrite par Bernatchez et ses collègues (2010). Pas plus qu'ils ne sont considérés comme des professionnels du coaching, on ne s'attend pas des mentors qu'ils soient des experts de la pédagogie. C'est d'ailleurs ce qui a motivé la création d'outils d'accompagnement qui n'auraient pas été nécessaires si les mentors avaient été vus comme des experts. Dans le cadre de ce programme, le mentor n'entre pas dans une relation prescriptive avec le mentoré – en d'autres mots, il n'est pas là pour lui dire quoi faire –, mais plutôt dans une relation d'accompagnement à travers laquelle il aide le mentoré à réfléchir et à cerner les différents aspects des situations discutées, comme on le voit dans d'autres programmes (Andrews & Martin, 2003; Lavoie, Garant,

Monfette, Martin, Houle & Hébert, 1995). Les initiateurs du projet ne souhaitaient pas davantage que s'instaure un processus formel de sélection par le biais duquel les participants, tant mentors que mentorés, auraient eu à motiver par écrit leur démarche et à se soumettre à des entrevues de sélection. Leur volonté était plutôt de répondre le mieux possible à tous ceux qui avaient le désir de se joindre volontairement au projet. Pour Martineau et Messier Newman (2010), le premier critère pour sélectionner les participants dans le cadre d'un programme de mentorat est l'adhésion sur une base volontaire.

Dans ce contexte, la personne responsable de la coordination du programme devient la référence des mentors et des mentorés en cas de besoin ou s'ils rencontrent un problème. Par ailleurs, une procédure spécifique a été mise en place pour faciliter le déroulement de la première rencontre de mentorat et la bonne compréhension des règles de base, de la finalité du programme, du code d'éthique et de l'importance de faire un bilan (UQTR, 2014). Le nombre de rencontres, leur fréquence et le lieu où elles se déroulent sont déterminés par le mentor et son mentoré. Les initiateurs et aujourd'hui responsables du programme peuvent aussi fournir une salle pour les rencontres de mentorat, en cas de besoin. Lors de la première rencontre entre le mentor et le mentoré, ce dernier se fait brièvement rappeler le processus du programme par les mentors, qui ont été formés à cet effet.

Les mentors sont recrutés par le biais d'un courriel de masse invitant les professeurs et chargés de cours à participer à une séance d'information sur le projet de mentorat. Tel que le recommande Molner (2004) au sujet des critères recherchés chez les mentors,

le programme de mentorat entre enseignants de l'UQTR préconise que le mentor possède dix ans en enseignement supérieur et cinq à l'emploi de l'institution (UQTR, 2014). La pertinence de cette exigence est argumentée sur la nécessité de connaître concrètement l'exercice de la profession, de même que la nécessité de connaître l'institution elle-même, mais cette exigence ne repose pas sur une logique d'équivalence entre l'expertise et le nombre d'années d'expérience. Les mentors proviennent de plusieurs départements et le jumelage entre le mentor et le mentoré est systématiquement interdépartemental. Cette règle a été mise en place afin de s'assurer que les échanges portent sur la pédagogie et non sur la discipline enseignée.

Certaines personnes identifiées comme présentant des aptitudes telles que l'ouverture, l'écoute, le désir d'aider les autres (Andrews & Martin, 2003; Lavoie et al., 1995), celles que Houde (2010) qualifie de « personnes nourrissantes » (p. 36), sont aussi sollicitées personnellement pour devenir mentors. Ces derniers doivent être capables de valoriser l'autonomie du mentoré et de se positionner comme facilitateur plutôt que comme expert face à un novice, d'autant plus que les mentorés ne sont pas tous des nouveaux enseignants. Larose et ses collègues (2008) recommandent d'ailleurs que la formation des mentors soit orientée de façon à favoriser le développement de l'autonomie professionnelle des mentorés.

En ce qui a trait au recrutement des mentorés, il se fait chaque année par le biais d'un dépliant déposé dans les casiers des professeurs et chargés de cours, suivi d'un courriel. Le réseau de communication interne de l'Université est aussi utilisé occasionnellement. Une vidéo promotionnelle, accessible dans le site internet du

programme, a aussi été réalisée (UQTR, 2016). Les personnes intéressées sont invitées à faire leur inscription à partir d'une fiche disponible en ligne en notant certaines précisions sur leur expérience en enseignement et leurs objectifs par rapport au mentorat. Une rencontre est par la suite organisée par une conseillère ou un conseiller pédagogique qui échangera avec le demandeur afin de mieux cerner ses objectifs, ses motivations, ses attentes, la nature des compétences qu'il aimerait développer, son intérêt pour le programme de mentorat, ainsi que les thèmes qu'il aimerait aborder. Cela rejoint la perspective de Bergevin et Martineau (2007) qui insistent sur le fait que ce sont les mentorés qui doivent eux-mêmes identifier leurs besoins.

Le programme de mentorat est une ressource orientée vers la résolution de problèmes et l'amélioration continue qui permet d'aller plus loin que la simple prise de conscience d'un problème. L'approche mentorale de l'UQTR s'inspire de la pratique réflexive (Schön, 1994) qui se caractérise par une réflexion continue et une démarche permettant d'agir concrètement sur ses propres actions professionnelles. L'auto-observation, la réflexion et la transformation des pratiques sont ainsi au cœur du processus, comme le recommande Kolb (1984, 2015). D'ailleurs, le *cycle de l'apprentissage expérientiel* de Kolb était appliqué aux activités pédagogiques de l'UQTR avant l'instauration du programme de mentorat entre enseignants. Le cycle de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984, 2015) – composé des quatre phases suivantes : l'expérience concrète (*Concret Experience*), l'observation réfléchie (*Reflective Observation*), la conceptualisation abstraite (*Abstract Conceptualization*) et l'expérimentation active (*Active Experimentation*) – s'inscrit dans la démarche par le

biais du journal réflexif; ce dernier incite le mentoré à cheminer vers l'auto-observation et la recherche de solutions (Guillemette & Luckerhoff, 2015).

Dans l'optique d'une pratique réflexive (Lavoie et al., 1995), mobiliser cet instrument dans le cadre du programme de mentorat semblait la meilleure approche, spécialement si l'on prend en considération l'utilisation du journal réflexif qui vise le développement des compétences professionnelles. L'utilisation de ce journal s'amorce par le rappel d'une expérience ou d'une situation pédagogique vécue. Par la suite, s'engage la démarche réflexive orientée vers l'amélioration des pratiques. Cet outil, qui se fonde sur les résultats de nombreuses recherches portant sur le développement professionnel, permet au mentoré d'approfondir sa capacité d'auto-observation et de diriger sa réflexion pour que toutes deux s'ancrent dans des expériences réelles, et ce, afin de trouver lui-même réponse à ses questionnements pédagogiques. Le journal réflexif se structure autour des questions et énoncés suivants¹ :

- 1) Je décris une situation, un évènement qui est arrivé dans mon travail d'enseignant aujourd'hui (genre reportage journalistique).
- 2) Je décris une action positive que j'ai réalisée à l'intérieur de cet évènement.
- 3) Qu'est-ce que je me disais intérieurement lorsque je réalisais cette action?
- 4) Quelles idées ou théories m'ont amené à agir de cette façon?

¹ On trouvera une description plus détaillée du journal réflexif, tel que présentés par Guillemette, F., Leblanc C. & Renaud K. (2015), à l'Annexe I.

- 5) Quelles ressources vais-je consulter pour acquérir des savoirs pertinents en lien avec mon action?
- 6) Qu'est-ce qui m'étonne, qu'est-ce que j'apprends en écrivant ces lignes?
- 7) À quelles compétences cette réflexion d'aujourd'hui est reliée?
- 8) Qu'est-ce que je ferai la prochaine fois que je me retrouverai dans une situation semblable (objectifs et moyens)?

L'efficacité du journal réflexif est fonction de sa fréquence d'utilisation, dans la mesure où, en favorisant une meilleure prise de conscience de ce qui se passe, le journal aide le mentoré à transformer ses actions à chaque fois qu'il est utilisé. Alors que c'est le mentoré qui décide du contenu de ce qui est discuté, il est attendu du mentor qu'il guide la réflexion en l'inscrivant dans un cadre rigoureux et éprouvé, comme celui des 8 questions du journal réflexif. Dans cet accompagnement de la pratique réflexive, et selon ce qu'observent Blaya et Baudrit (2006), le mentor doit se montrer bienveillant, c'est-à-dire s'intéresser au mentoré, être prêt à lui consacrer du temps et à l'aider. à trouver la bonne façon de faire les ajustements nécessaires dans sa pédagogie.

Lorsqu'on cherche à situer le programme de mentorat entre enseignants parmi les ressources de soutien offertes à l'UQTR, l'on constate qu'il coexiste avec :

- une communauté de pratique, à laquelle appartiennent de nombreux enseignants qui viennent y échanger sur la pédagogie, et ce, sur une base régulière;
- un programme d'accompagnement pédagogique des nouveaux professeurs et chargés de cours;

- un service de consultation pédagogique;
- un portail de diverses ressources en pédagogie.

Tout comme le programme de mentorat, la communauté de pratique, ouverte à tout le corps enseignant, permet de tirer profit des ressources mises à disposition par le service de soutien pédagogique de l'UQTR. Sa philosophie s'apparente à celle de notre objet d'étude du fait qu'elle ne repose pas sur l'expertise ou la hiérarchie, mais fait plutôt la promotion de valeurs telles la solidarité et la collégialité. La principale différence entre la communauté de pratique et le mentorat est le partage en groupe – pour ce qui est de la communauté de pratique – au lieu qu'à l'intérieur d'une dyade. Tel que le mentionne Cuerrier (2012), les groupes d'échange ont pour principal objectif de consolider ou de développer les compétences professionnelles des participants. Dans ce contexte, le programme de mentorat vient compléter la communauté de pratique et procure un soutien qui n'existait pas auparavant à l'UQTR. Quant au programme d'accompagnement pédagogique des nouveaux enseignants, il propose des activités pédagogiques regroupées dans une série de rencontres traitant de sujets à caractère pédagogique ou technologique (UQTR, 2018b). Ces activités, qui demandent un degré moins élevé d'implication personnelle que le mentorat, suscitent un bon taux de participation. Par ailleurs, des conseillers pédagogiques offrent leurs services aux enseignants entretenant des interrogations d'ordre pédagogique.

Si ces services entretiennent une certaine similarité avec le programme de mentorat en ce que conseiller et enseignant forment également une dyade, les attentes de ce

dernier en ce qui a trait à l'offre de conseils ne s'actualisent pas aussi formellement dans la relation mentorale entre pairs. En effet, le mentor doit se présenter avant tout comme un guide de la pratique réflexive. À partir de divers instruments, il amène l'enseignant à s'observer, à consulter des ressources et à réfléchir pour trouver ses propres solutions, faire des choix et prendre ses décisions (UQTR, 2014).

Par ailleurs, les rencontres entre mentors permettent à tous de comprendre la démarche et de favoriser tant la réussite du programme que celle du mentoré et, au final, des étudiants. En ce sens, Bateman (2001) mentionne que les enseignants qui participent à un tel programme en début de carrière ont tendance à devenir des enseignants compétents, comme le montrent les évaluations de leur directeur et du chercheur, de même que le taux de réussite des élèves. La relation que le mentoré entretient avec son mentor est ainsi centrée sur la transformation de son action pédagogique (Andrews & Martin, 2003; Bateman, 2001). Il nous apparaît pertinent de mentionner ici que la relation mentorale se termine habituellement lorsque le mentoré se sent suffisamment à l'aise de poursuivre son cheminement sans l'accompagnement du mentor (Houde, 2010).

L'évaluation du programme de mentorat que nous avons complétée sur la base d'entrevues réalisés auprès d'un échantillon de la communauté universitaire nous a incitée à faire plusieurs constats, notamment en ce qui concerne la promotion et l'adhésion au programme. En nous appuyant sur la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE), nous avons eu accès au vécu des participants, ce qui a certainement contribué à la richesse des résultats exposés dans le présent mémoire.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le mentorat est souvent défini comme « une forme d'accompagnement par laquelle une personne expérimentée soutient une personne novice » (Lusignan, 2003), et ce, dans de nombreux domaines professionnels, par exemple en médecine, en politique, en entrepreneuriat, en enseignement, ou encore entre étudiants (Dumoulin, 2004). Cette définition du terme *mentorat*, courante et généralement acceptée, ne passe toutefois pas le test de la recherche qui en a montré le caractère réducteur. En effet, les écrits scientifiques établissent l'impossibilité de fournir une définition unique du mentorat (Bower, 2009). En outre, celles qui circulent sont très diversifiées. Il existe donc plusieurs formes de mentorat (traditionnel, moderne, informel, collectif, par les pairs, en ligne, etc.) et certaines, moins courantes, n'impliquent pas nécessairement les positionnements d'expert et de novice. Le mentorat s'instaure plus fréquemment en contexte d'insertion professionnelle, par exemple chez les gestionnaires, mais d'autres contextes de mentorat entre professionnels ont également cours.

Soulignons que les chercheurs présentent une typologie des formes de mentorat qui inclut des modèles dont l'essentiel n'est pas la relation hiérarchique entre une personne expérimentée et une personne qui ne l'est pas. Il existe, en effet, des modèles qui valorisent au premier chef – ou du moins à égalité – l'engagement du mentoré, son apport, sa place et sa responsabilité. On parle alors de mentorat à responsabilité

partagée (Feiman-Nemser, 2003; Worthy, 2005), situation où la richesse de la relation résulte des interactions (Latour, 1994). Il est à noter que cette relation est également nommée mentorat entre pairs (Allen, 2007). C'est ce type de mentorat qui est mis de l'avant par l'UQTR; nous y reviendrons.

Comme il existait relativement peu de recherches scientifiques sur le mentorat, il nous a semblé qu'il y avait un besoin de comprendre ce qui se passe sur le terrain, notamment pour dissiper un certain nombre de malentendus qui persistent en raison de la variété des expériences que l'on désigne par le terme mentorat. Nous avons constaté que les rapports d'expériences et les études s'étaient surtout occupés du rôle des mentors, les considérant la plupart du temps comme des experts (Brossard, 1999; Céré, 2003; Lavoie & Garant, 1995; Lusignan, 2003; Molner, 2004; Weva, 1999). Notre problématique générale s'est ainsi ouverte sur une perspective plus large, dans le but d'inclure d'autres façons de voir le rôle du mentor et, surtout, de poser un regard sur le rôle du mentoré dans la relation mentorale (St-Jean, 2012).

Nous avons aussi été sensible aux problèmes soulevés par Chouinard (2013) concernant un sondage d'Insala réalisé en 2007 et intitulé *Current trends in mentoring programs*, qui a révélé que le plus grand défi des organisations disposant d'un programme de mentorat est d'en faire l'évaluation (Chouinard, 2013). C'est ainsi que nous avons recueilli des données sur le vécu des mentors, mais aussi sur celui des mentorés et des membres de la direction de l'UQTR qui ont un rôle à jouer dans l'implantation, la gestion, ainsi que dans le maintien d'un programme de mentorat

(Martineau & Messier Newman, 2010) et qui sont, en outre, responsables du développement professionnel de tous les enseignants de l'institution.

Au surplus, le programme de mentorat de l'UQTR a retenu notre attention comme objet d'étude parce qu'il constitue un cas plutôt rare de mentorat entre pairs, relation qui évacue le rapport expert-novice. Plus spécifiquement, notre recherche se propose d'en faire l'évaluation et d'analyser les incidences d'un mentorat entre enseignants se développant dans un cadre non hiérarchique. Nous espérons aussi que l'étude du vécu des mentors et des mentorés dans le cadre de ce programme en particulier pourra nous en apprendre un peu plus sur les apports d'un programme qui valorise l'égalité des parties impliquées.

Se dégage de ces préoccupations une problématique qui s'inscrit clairement dans le champ de la communication. Qu'est-ce que la relation égalitaire précisément? Comment définir la participation de chacun dans ce contexte? Quel est le rôle du mentor, s'il n'est pas celui de transférer son expertise à la relève? Quel est le rôle du mentoré, s'il n'est pas celui d'accueillir ce que lui transmet le mentor? Encore dans une perspective communicationnelle, nous nous sommes interrogée sur le fait que la relation mentorale porte exclusivement sur la fonction enseignante ou pédagogique. Nous voulions savoir, d'une part, comment se définissait cette dimension dans la communication mentor-mentoré et, d'autre part connaître ce qui devait les unir. À ce propos,

la recherche sur les pratiques de mentorat au Royaume-Uni menée par Tomlinson (1995) indique que le mentor et le mentoré doivent partager la même conception de l'enseignement et de l'apprentissage afin de se

créer un vocabulaire commun qui leur permettra de mieux comprendre l'analyse des stratégies utilisées en classe ainsi que leur potentiel d'apprentissage (Bergevin & Martineau, 2007, p. 31).

Nous étions curieuse de voir la manière dont cela était vécu à l'intérieur de la relation mentorale entre enseignants à l'UQTR.

De plus, nous sommes volontairement allée au-delà de notre contexte de recherche initial pour porter notre regard plus loin que la relation mentorale comme telle, notamment en poussant l'investigation du côté de la direction de l'UQTR. Alors que l'adhésion des dirigeants et leur implication au sein de la promotion d'un tel programme constituent certainement une condition de son succès (Martineau & Messier Newman, 2010), les questions suivantes se posent : Quel est leur vécu, leur compréhension de la place du programme dans l'organisation? Comment voient-ils la communication interne concernant le programme?

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Diverses expériences de mentorat se déroulent un peu partout dans le monde (Houle, 2010). Plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que le mentorat est un processus d'accompagnement (Bergevin & Martineau, 2007). Il est toutefois important de différencier le mentorat et le coaching qui sont souvent confondus. Bien que, dans les deux cas, il s'agisse d'un accompagnement privilégié basé sur la relation entre deux personnes (Guay & Lirette, 2003), le mentorat consiste spécifiquement en une relation personnelle orientée vers des objectifs de développement professionnel et personnel à moyen terme. Ses objectifs sont l'autonomie, la confiance en soi et la capacité à agir sur son développement professionnel. De son côté, le coaching se présente comme une relation fonctionnelle orientée vers la tâche à accomplir et les besoins à court terme. Son but est la maîtrise de compétences professionnelles liées à la fonction (Guay & Lirette, 2003).

2.1 Définition du mentorat

Tel que mentionnée auparavant, il existe de nombreuses façons de définir le mentorat, la plupart reposant sur un rapport plutôt hiérarchique entre le mentoré et le mentor, et ce, que ce soit en regard de l'âge ou du statut professionnel (St-Jean & Audet, 2007). Selon Simard et Fortin (2008), le mentorat est « une relation interpersonnelle de

soutien et d'échange dans laquelle une personne d'expérience (le mentor) déploie sa sagesse et son expertise afin de favoriser le développement d'une autre personne (le mentoré) qui a des compétences à acquérir et des objectifs à atteindre » (p. 10). Saint-Louis (1994) insiste sur le fait que la relation mentorale s'instaure entre un novice et un expert. Il mentionne en effet qu'une différence d'âge de huit à vingt ans doit séparer le mentor et le mentoré. Houde (2010) situe le mentorat dans une perspective anthropologique très large, soutenant que, de tout temps, les êtres humains ont appris les uns des autres.

Dans le cadre qui nous intéresse, soit celui du programme de mentorat entre enseignants de l'UQTR, nous situons la relation mentorale dans un continuum entre une relation centrée sur le mentor et une relation centrée sur le mentoré (UQTR, 2014). Ce programme est clairement orienté vers la relation centrée sur le mentoré, notamment sur ses compétences, sur ses forces, sur ses responsabilités et ses tâches. (UQTR, 2014). Le mentor y est formé pour être en mesure de guider la réflexion du mentoré et l'amener à trouver par lui-même des solutions en mobilisant des ressources qui ne lui sont pas fournies par son mentor. En ce sens, un des éléments fondamentaux de l'approche préconisée par le programme repose sur le fait que le mentor n'a pas pour mission de fournir des solutions ou des conseils.

Chaque rencontre mentorale débute par un retour sur ce qui a été vécu depuis le dernier rendez-vous. C'est ainsi qu'il est possible de constater le développement que favorise la relation mentorale (UQTR, 2014). Dans une rencontre d'une heure plaçant la pratique réflexive au cœur des propos partagés, la personne mentorée arrive à établir

des stratégies appropriées en regard des pratiques professionnelles qu'elle souhaite améliorer (UQTR, 2014). L'une des conditions favorisant l'efficacité d'une relation mentorale réside dans le processus qui la soutient, un processus se développant pas à pas, et ce, tant en ce qui concerne l'accompagnement assuré par le mentor que le cheminement fait par le mentoré. Le jumelage doit tenir compte de la présence d'affinités personnelles entre le mentoré et le mentor (Martineau & Messier Newman, 2010), de même que de leurs personnalités (Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario, 2003; Saint-Louis, 1994).

2.2 Les mentors

Si la principale mission du mentor à l'UQTR est de soutenir et d'accompagner le mentoré dans sa pratique réflexive, il reçoit aussi de l'aide et de l'éclairage du mentoré (UQTR, 2014). En effet, adoptant au départ de la relation une certaine posture d'ignorance, dans le sens d'une ouverture aux savoirs du mentoré, la relation devient une occasion d'apprentissage, et ce, tout autant pour le mentor que pour le mentoré. Selon les fondements théoriques qui sous-tendent le programme de mentorat entre pairs de l'UQTR, les mentors évitent de proposer des solutions aux problèmes soulevés par le mentoré. Ils demeurent néanmoins des guides, pouvant même exprimer une certaine directivité, mais cette dernière s'appliquera au processus de réflexion et non au contenu (UQTR, 2014). Arriver à contenir ses conseils afin de se centrer sur le guidage de la réflexion constitue d'ailleurs un défi pour le mentor. Cependant, pour le relever, des instruments conçus à cette fin sont mis à sa disposition.

L'une des principales préoccupations du mentor est d'amener le mentoré à se mettre en action et de favoriser sa réflexion afin qu'il développe lui-même des stratégies qui susciteront son propre processus de résolution de problème (Bergevin & Martineau, 2007). Le mentor sensible au cheminement réalisé par la personne mentorée au fil des rencontres verra ainsi ce processus s'actualiser, favorisant une prise de conscience générant à son tour le développement des compétences pédagogiques. Le mentor peut ainsi vivre des sentiments positifs et agréables à travers cette relation, spécialement lorsqu'il constate que le mentoré développe sa propre fierté face à ses accomplissements (UQTR, 2014). Ainsi, pour les mentors, « il s'agit d'une excellente façon d'exercer un nouveau "leadership", de cheminer dans leur carrière d'enseignants et d'obtenir une reconnaissance de leur travail professionnel » (Saint-Louis, 1994, p. 45). Le programme établi à l'UQTR prévoit que les mentors se rencontrent six ou sept fois par année entre eux afin d'échanger sur leur vécu et de se soutenir entre pairs. Étant donné qu'ils ont reçu une formation avant même le début des activités mentales, ces rencontres se présentent plutôt comme des moments d'entraide et d'échange.

2.3 Les mentorés

Selon Bergevin et Martineau (2007), « la majorité des programmes de mentorat visent à faciliter l'insertion professionnelle des novices, à constituer une aide à l'apprentissage de la profession et à retenir les enseignants qui, sans cette aide, seraient tentés de quitter l'enseignement » (p. 26). Le programme de l'UQTR ne s'adresse pas

uniquement aux novices, mais permet aux mentorés de tous âges et présentant des profils professionnels diversifiés de développer, d'améliorer et de transformer leurs pratiques pédagogiques, tout en favorisant l'ancrage de leurs réflexions dans des expériences concrètes, réalisées sur le terrain (UQTR, 2014). Il y a là un cycle important qui démarre afin de conduire le mentoré à planifier des changements et à prendre une décision à la suite de l'identification de ce qu'il veut améliorer. La relation mentorale permet l'établissement de plusieurs de ces cycles qui, à leur tour, conduiront à l'apprentissage de nouvelles compétences qui s'appliqueront particulièrement aux tâches d'enseignement du mentoré (UQTR, 2014). Que ce soit par des rencontres individuelles de pratique réflexive ou encore par des périodes d'observation en situation d'enseignement – observation du mentor par le mentoré et vice-versa –, la relation doit vraisemblablement une partie de son succès aux comportements et aux attitudes du mentoré lui-même (St-Jean, 2009).

Si, pour certaines dimensions, les situations de relation mentorale diffèrent d'une dyade à l'autre, dans le cas d'un programme de mentorat entre pairs, le mentor se doit avant tout de diriger et de guider la rencontre, sans donner de conseils. De son côté, le mentoré se développera par lui-même et notera l'évolution de ses propres compétences afin d'augmenter sa confiance en ses capacités. En outre, la démarche de prise de décision intrinsèque à la relation mentorale favorisera des transformations concrètes plus fréquentes et plus rapides, ce qui aura pour conséquence, notamment, d'éviter de laisser perdurer les situations problématiques. Ainsi, dans le cadre réflexif proposé à l'UQTR (voir Annexe 1, Journal réflexif, p.74) pour la relation mentorale, il est

essentiel que la réflexion se conclue sur une prise de décision. Cela permet d'enclencher un cycle d'action-réflexion, de planifier un changement, d'en faire l'expérimentation et de revenir sur ce vécu pour relancer un nouveau cycle (UQTR, 2014). La relation est aussi orientée de façon à ce que, à l'intérieur d'une année ou deux, le mentoré puisse avoir accumulé suffisamment d'outils et de confiance en ses compétences pour ne plus avoir besoin de la relation mentorale.

2.4 Les divers processus

Plusieurs outils ont été développés et sont utilisés dans le cadre de la relation mentorale. Les principaux font partie d'un ensemble d'outils d'auto-observation pour l'enseignant, que nous pourrions nommer outils d'autoévaluation ou de développement autonome. Il s'agit du journal réflexif, sur lequel nous nous pencherons dans les lignes qui suivent, du bilan des compétences et du dossier de valorisation des compétences pédagogiques. Ces derniers sont dotés d'indicateurs qui se veulent objectifs (UQTR, 2014).

Le journal réflexif oriente la personne afin qu'elle puisse trouver elle-même ses propres solutions et que, à la fin du processus, elle soit capable de décider des actions qu'elle entreprendra par rapport à la situation qui la préoccupe (UQTR, 2014). Il est bâti autour de huit questions ouvertes, mais néanmoins orientées afin que la personne puisse prendre une décision pertinente face à la situation qui fait l'objet de la réflexion. Il ne s'agit pas ici simplement de regarder sa journée ou encore le dernier cours donné et de faire le bilan de ce qui a bien été et de ce qui a moins bien été. Les huit questions

sont plutôt formulées en fonction de soutenir un processus précis de réflexion et sont fondées sur de nombreux résultats de recherche concernant le développement professionnel et la pratique réflexive (Guillemette, Leblanc & Renaud, 2015a).

Le journal réflexif a donc une efficacité en lui-même, à condition que son utilisation soit fréquente. Il apparaît pertinent ici de noter que les mentors utilisent les mêmes outils lors de leurs rencontres régulières entre eux. Il est prévu que l'activité mentorale se déroule sur deux trimestres, cela incitant le mentoré à se mettre en action rapidement et le conduisant finalement à développer son autonomie décisionnelle en contexte pédagogique (Bergevin & Martineau, 2007).

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 La Méthodologie de la théorisation enracinée (MTE)

Selon Fortin (2015), la recherche qualitative « met l'accent sur la compréhension approfondie et élargie d'un phénomène » (p. 268). Comme le rappelle Paillé (2007), la recherche qualitative est particulièrement attentive à l'expérience telle qu'elle est vécue par la personne qui la vit. C'est pour cette raison que les projets de recherche qualitative s'inscrivent souvent dans une perspective inductive. En effet, comme le souligne Mayan (2009), en recherche qualitative, il est particulièrement indiqué de procéder de manière inductive dans la mesure où l'on cherche à comprendre les significations que les gens attachent à leurs expériences et, de la sorte, à saisir le sens d'un phénomène².

Dans cette perspective qualitative inductive, nous avons choisi de traiter l'objet de nos recherches à partir de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) qui propose le développement systématique de théories à partir des données (Luckerhoff & Guillemette, 2012). Cette façon de faire est particulièrement efficace lorsqu'il est question de comprendre les phénomènes humains. C'est dans *The Discovery of Grounded Theory* (1967) que Glaser et Strauss installèrent les fondements sur lesquels repose cette

² « Qualitative inquiry is primarily naturalistic, interpretive, and inductive. By studying naturally occurring phenomena, qualitative researchers attempt to interpret or make sense of the meaning people attach to their experiences or underlying a particular phenomenon. Qualitative researchers work inductively from individual cases (the data) and not from a pre-existing framework or a particular theory » (Mayan, 2009, p. 11).

méthodologie. La MTE convie le chercheur à mettre temporairement en suspens des cadres théoriques déjà établis et à se concentrer plutôt sur les théories qui se dégageront de l'analyse des données (Luckerhoff & Guillemette, 2012). Afin de favoriser l'émergence des nouveaux contenus, cette procédure méthodologique met notamment de l'avant les quatre éléments suivants (Guillemette, 2006):

- la suspension temporaire du recours à des cadres théoriques existants;
- la façon particulière de préciser l'objet de recherche;
- l'interaction circulaire entre la collecte et l'analyse des données;
- les procédures d'analyse favorisant l'ouverture à l'émergence.

Il importe en outre de conserver le processus de construction du sens par les entretiens, puisque le sens d'un vécu réside principalement dans sa mise en mots (Demazière & Dubar, 1997). La MTE n'est donc pas une théorie, mais une approche méthodologique générale de recherche qui permet une compréhension extensive du phénomène à l'étude (Luckerhoff & Guillemette, 2012). En effet, dans le livre fondateur (Glaser & Strauss, 1967) il est question de la découverte d'une « *grounded* » théorie et non d'une théorie comme telle. Les fondateurs ont proposé une démarche, un processus épistémologique et méthodologique. Le fait que, par la suite, ils aient utilisé eux-mêmes l'expression « Grounded Theory » pour désigner leur approche a pu susciter un peu de confusion.

3.2 La collecte des données

Dès le début de notre recherche, nous avons déposé une demande de certification éthique pour notre projet auprès du Comité d'éthique de la recherche de l'UQTR. Dans le contexte où notre étude traitait d'évaluation de programme et d'amélioration de la qualité, on nous a répondu que les études consacrées à l'assurance de la qualité et à l'amélioration

de la qualité, les activités d'évaluation de programme et les évaluations de rendement, s'ils servent à des fins d'évaluation, de gestion ou d'amélioration, ne requièrent pas de certificat éthique (voir Annexe 2). Nous avons tout de même appliqué les normes éthiques habituelles pour la recherche avec des êtres humains.

La collecte des données a été réalisée par le moyen d'entretiens individuels (Glaser, 2001; Glaser & Strauss, 1967). Vingt-sept entretiens qualitatifs, présentant chacun une durée de trente à quatre-vingt-dix minutes, se sont déroulés auprès de mentors, de mentorés, de responsables du programme étudié et de membres de la direction de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). À cet égard, dans le cadre d'un travail de session du cours *Méthodes qualitatives en communication sociale*, treize collègues ont réalisés et analysés un entretien avec un mentor ou un mentoré. Avec leurs accords, nous avons utilisée les verbatims de ces entretiens dans le cadre de notre recherche. Chaque étudiant ayant fait son analyse avec les codes qu'il avait choisi de retenir. Nous avons utilisé uniquement les verbatims afin de réaliser notre propre analyse à partir des codes qui ont émergé de notre propre recherche. Nous avons ainsi recueilli un maximum d'information pour notre étude afin de favoriser l'évaluation la plus juste possible du programme de mentorat entre enseignants offert par cette institution et ce, jusqu'à la saturation théorique (Guillemette, 2006). Ainsi, nous nous sommes située dans la perspective épistémologique de Guillemette, Guillemette, Luckerhoff et Plouffe, (2011) lorsqu'ils rappellent :

Ainsi, la recherche qualitative répond aux exigences essentielles de toute démarche scientifique, c'est-à-dire, d'une part, l'exigence de recueillir des données qui proviennent du phénomène étudié (et qui ne sont pas

inventées) et, d'autre part, l'exigence d'en faire une analyse sérieuse pour débusquer les idées reçues (Guillemette et al., 2011, p. 1).

L'entretien de recherche qualitative est une méthode de collecte de donnée avec des paramètres précis (Mayer, Ouellet, Saint-Jacques & Turcotte, 2000). Pour chaque entretien sollicité, nous avons expliqué à l'avance au participant le contexte et l'objectif de nos travaux, tout en précisant que la rencontre se déroulerait sur une période d'environ soixante minutes. La durée des rencontres et les sujets traités variaient selon les participants (Savoie-Zajc, 2009). Il en a été de même pour nos questions qui, selon les sujets abordés par les personnes interviewées, pouvaient bifurquer et faire émerger de nouveaux sujets (Rubin & Rubin, 1995). Nous croyons avoir créé un contexte d'échange favorable, situé en quelque sorte à mi-chemin entre une conversation amicale et une entrevue administrative (Gavard-Perret, Gotteland, Haon & Jolibert, 2008). De plus, nous avons expliqué à nos interlocuteurs les paramètres et les buts visés par nos travaux. Nous avons choisi des questions larges et non directives qui convergeaient toutes vers l'objectif de recueillir les propos des participants afin que chacun nous raconte *son* histoire (Seidman, 2013). Nous voulions connaître le vécu du mentorat entre pairs à l'UQTR, conformément aux paramètres de la recherche qualitative, qui veut étudier « ce qui se passe » dans les phénomènes humains et non mesurer ces phénomènes (Guillemette et al., 2011). Il était important pour nous d'avoir accès à l'interprétation que les gens avaient de leur propre vécu, toujours en gardant à l'esprit que c'est par le langage que l'expérience se construit en tant qu'expérience (Guillemette et al., 2011). Nous nous sommes donc assurée d'éviter d'interrompre les gens interviewés et nous avons favorisé l'écho et la reformulation qui sont propres aux entretiens qualitatifs (Vilatte, 2007), le tout afin de

permettre aux participants de bien exprimer leurs pensées et leurs expériences. Finalement, nous avons été attentive à la teneur de leurs propos en leur demandant de valider un résumé de ce que nous en avons saisi (Luckerhoff & Guillemette, 2012).

Lorsque la période d'entretien initialement prévue arrivait à sa fin, nous nous sommes assurée auprès des participants qu'ils étaient au fait que le temps accordé à la rencontre était terminé et nous nous sommes assurée de mentionner qu'ils avaient le choix de poursuivre ou de conclure l'entretien (Luckerhoff & Guillemette, 2012). Les entretiens réalisés ont par la suite été transcrits afin d'en faciliter l'analyse.

3.3 L'analyse

L'analyse des données a été réalisée à partir d'une méthode qualitative, et ce, dans une approche inductive. Chaque personne ayant sa propre façon d'interpréter la réalité d'une situation qu'il a vécue, une interprétation des propos de chacun des participants a émergé de notre étude (Strauss & Corbin, 1998). L'objectif de nos travaux était de découvrir les principaux thèmes qui ressortaient des entretiens pour bien cerner les expériences vécues par les participants à notre recherche. Pour ce faire, nous avons eu recours au logiciel *QSR NVivo* qui a permis de réaliser notre analyse plus rapidement et, surtout, plus en profondeur. NVivo est un logiciel qui supporte des méthodes de recherches qualitatives et mixtes. Il est conçu notamment pour permettre d'organiser, analyser et trouver du contenu perspicace parmi des données non structurées ou qualitatives telles que des interviews (NVivo, 2012). Ainsi, immédiatement après chaque entretien, nous avons rédigé des mémos concernant des observations, des anecdotes significatives ou des commentaires

que nous ne voulions pas oublier (Luckerhoff & Guillemette, 2012). Les entretiens ont été enregistrés et ont tous été transcrits par la suite. Dès le début de la lecture des transcriptions, se sont présentés à nous les premiers codes et, rapidement, nous avons pu voir des similitudes qui nous ont permis d'identifier de grands thèmes (Glaser, 1978; Strauss & Corbin, 1998), tels que le développement et la structure du programme. Par la suite, en comparant nos données, d'autres codes ont émergé. Au fil de nos travaux, nous avons fait des ajustements en laissant tomber certains codes – qui s'avéraient moins significatifs dans le lot global de nos données – et nous en avons ajouté d'autres qui s'imposaient avec insistance (Glaser 1978; Strauss & Corbin, 1998). À titre d'exemple, voici les codes apparus le plus fréquemment que nous avons finalement retenus :

- | | |
|-----------------------------------|-----------------------------|
| - naissance; | - expériences personnelles; |
| - débuts et origine du programme; | - relation; |
| - recrutement et promotion; | - ressources pédagogiques; |
| - formation; | - préoccupations; |
| - pairage; | - avenir; |
| - structure du programme; | - appréciation; |
| - mentalité et approche; | - bénéfices; |
| - outils; | - déception. |
| - équipe; | |
| - processus; | |

À partir de ces codes émergents des entretiens réalisés auprès des acteurs du programme, nous avons pu identifier des éléments-clés qui ont guidé notre analyse et notre interprétation de cette expérience humaine (Blumer, 1969; Strauss & Corbin, 1998). C'est en mettant en relation la collecte de données, leur analyse et la théorisation progressive qu'est apparue notre compréhension du phénomène (Guillemette & Luckerhoff, 2015). Tel que le veut la MTE et afin de nous assurer de demeurer ouverte et objective quant à l'émergence des concepts et des schèmes interprétatifs de notre étude, nous avons attendu vers la fin de l'analyse pour nous référer aux écrits scientifiques (Glaser, 1992, 1998). Nos allers-retours entre nos données, nos mémos et les codes ainsi que les concepts qui émergeaient de nos analyses ont suscité un niveau important de créativité de notre part (Eisner, 1981). La mobilisation des écrits scientifiques sur le mentorat est venue enrichir notre compréhension en mettant en lumière certains aspects qui émergeaient de nos données.

Nos travaux nous ont permis de reconnaître les processus favorables au programme de mentorat entre enseignants à l'UQTR, tout en tenant compte de la réalité et des besoins des mentors et des mentorés. Divers contextes, liés aux cheminements de ces derniers, ont aussi pu être identifiés. La perspective de la dimension participative (Michelat, 1975) nous est aussi apparue fort pertinente, notamment en ce qui concerne les recommandations que nous ont faites plusieurs participants. Cela, nous l'espérons, permettra d'entreprendre les actions requises pour atteindre de nouveaux objectifs.

Le fait que notre recherche ait été réalisée à la fois dans une perspective d'évaluation de programme et dans le cadre d'une approche qualitative a changé fondamentalement

la manière de faire (Patton, 2014). Nous n'avons pas visé à mesurer l'atteinte des objectifs du programme de mentorat entre enseignants de l'UQTR, mais plutôt à comprendre ce que vivaient les personnes concernées par ce dernier (Guillemette et al., 2011). D'ailleurs, que notre démarche ait été de nature quantitative ou qualitative ne rend pas moins nécessaire le passage par certaines étapes afin de bien saisir notre objet.

Ces étapes sont décrites par Fitzpatrick, Sanders et Worthen (2011) :

1. la familiarisation avec le contexte du programme;
2. les questions et les objectifs de l'évaluation;
3. les choix méthodologiques;
4. la collecte des données;
5. la production de résultats (ou l'évaluation en tant que telle);
6. l'interprétation et le jugement d'évaluation;
7. enfin, la diffusion du rapport d'évaluation.

Dans le cadre de notre recherche, ces étapes ont pris une couleur particulière dans la mesure où la familiarisation s'est faite au contact du vécu des personnes (Boutin, 2006; Brewer, 2004) et non à la lecture de la documentation sur le programme. Les méthodes qualitatives, notamment en raison des entretiens individuels sur lesquelles elles reposent et de leurs méthodes d'analyse, nous ont permis de construire une compréhension du vécu sans passer par quelque mesure que ce soit et en arrivant à des résultats sous forme de discours plutôt que de graphiques ou de chiffres (Guillemette et al., 2011).

Comme le rappelle Fitzpatrick (2012), les chercheurs en évaluation de programme s'entendent pour distinguer deux grands types de modèles dans cette approche : les modèles *participatifs* et les modèles *théoriques*. Si la recherche qualitative est davantage liée aux modèles participatifs, nous pouvons dire que l'évolution dans le

domaine a mené les chercheurs de plus en plus vers ce modèle, notamment parce que les clients ou les commanditaires des projets de recherche en évaluation de programme demandent à être engagés dans le processus, étant donné les enjeux relevant de l'amélioration de leurs programmes et de leurs organisations. De surcroît, dans le domaine de l'évaluation de programme, on considère de plus en plus que les personnes qui vivent le programme sont les principales ressources susceptibles de favoriser sa compréhension et donc son amélioration. Ainsi, on valorise de plus en plus la participation des « détenteurs d'enjeux » (*stakeholders*) ou des parties prenantes aux recherches en évaluation de programme, comme le souligne Fitzpatrick (2012).

Aussi, avec le temps, « les finalités de l'évaluation n'ont plus été axées sur l'expérimentation et l'amélioration du programme, mais plutôt sur les décisions concernant la continuation du programme et son financement » (Fitzpatrick, 2012, p. 22). Ainsi, nous en sommes venue à une certaine façon de faire les choses, suivant le principe selon lequel le rôle « de l'évaluateur consiste à être à la fois un enseignant, un apprenant, un facilitateur et un professionnel qui aide les parties prenantes à générer leurs propres jugements sur le programme » (Fitzpatrick, 2012, p. 27). Ces modèles participatifs en évaluation de programme existent depuis plusieurs dizaines d'années. S'ils ont pris la forme de modèles utilitaristes dans les approches plus clientélistes (Patton, 1978), ils se sont également faits modèles collaboratifs (Cousins & Whitmore, 1998; O'Sullivan, 2004) dans une perspective d'*empowerment* (Fetterman, 2001). Nous pouvons dire en outre qu'ils ont été de plus en plus pris en considération par les parties prenantes dans le processus, de telle sorte que leur « expérience [...] constitue

le point de départ et le point d'arrivée de la démarche » (Hurteau, Houle, Marchand, Ndinga, Guillemette & Schleifer, 2012, p. 93). En d'autres mots,

la contribution des parties prenantes permet de dresser un portrait du programme qui s'avère le plus juste et le plus réaliste possible. Ainsi, en plus d'être de précieuses sources d'information, les parties prenantes authentifient la représentation des divers points de vue et des diverses visions du monde qui sont requises pour dresser un portrait complet du programme. À cela s'ajoutent leurs capacités à faciliter l'accès à l'information et leur contribution à identifier et à fournir, le cas échéant, toute information qui s'avérerait nécessaire (Hurteau et al., 2012, p.93).

C'est pourquoi notre démarche a été centrée sur le vécu des personnes concernées par le programme de mentorat entre enseignants à l'UQTR. Si, au premier chef, ces personnes sont les mentorés et les mentors, nous avons cru bon d'impliquer un plus large cercle de personnes concernées – ou de parties prenantes – en incluant les membres de la direction de l'UQTR.

CHAPITRE IV

ARTICLE

Évaluation du programme de mentorat entre enseignants à l'Université du Québec à Trois-Rivières

Danielle St-Amand, Université du Québec à Trois-Rivières

4.1 Introduction

Depuis 2014, l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) offre un programme de mentorat qui se distingue des formes habituelles par le fait que c'est un mentorat entre pairs (Allen, 2007) où il n'y a pas de hiérarchie entre le mentor et le mentoré (Martineau, 2011). Ainsi, la relation n'implique-t-elle pas un expert et un novice, mais relève plutôt d'une responsabilité partagée (Feiman-Nemser, 2003; Worthy, 2005) tirant sa valeur des échanges qui s'y déroulent (Latour, 1994) et non pas des qualités ou compétences du mentor. Dans le cadre d'une démarche qualitative, nous avons étudié ce programme de mentorat en prenant connaissance du vécu des participants dans l'objectif d'en faire l'évaluation (National Center for Women and Information & Technology, 2011).

Avant l'instauration de ce programme, l'UQTR offrait déjà plusieurs véhicules de soutien et de consultation pédagogique. C'est d'ailleurs par le biais de l'un de ces derniers, la communauté de pratique, que les enseignants ont exprimé le souhait d'avoir accès à un lieu d'échange plus personnalisé (Leslie, Lingard & Whyte, 2005). Les

initiateurs du programme ont choisi de développer des outils propres au programme, et ce, dans un projet de collaboration avec les mentors du Cégep de Trois-Rivières et les conseillers et enseignants de l'UQTR.

Le processus de recrutement réalisé auprès des enseignants de la communauté universitaire s'effectue par le moyen d'un courriel de masse. Par la suite, chacun choisit de s'inscrire ou non au programme. On est donc en présence d'un programme avec participation volontaire (Martineau & Messier Newman; 2010). Si la fréquence des rencontres et l'endroit où elles se déroulent font l'objet d'une décision commune entre le mentor et le mentoré, la pratique réflexive (Lavoie et al., 1995) est au cœur du programme, et ce, tant pour les mentorés que pour les mentors. Ces derniers, choisis pour leurs qualités humaines (Andrews & Martin, 2003; Lavoie et al., 1995) et relationnelles, proviennent de divers départements de l'UQTR (Molner, 2004). Le jumelage entre un mentor et un mentoré est systématiquement interdépartemental.

Guidé par la pratique réflexive de Schön (1994), qui propose d'observer l'action du mentoré afin de discerner ce qui la caractérise – c'est-à-dire la manière dont elle se manifeste dans la pratique plutôt qu'à partir des fondements théoriques –, le programme est clairement orienté vers l'amélioration des compétences pédagogiques de l'enseignant et la résolution de problèmes. Le cycle de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984, 2015) – composé des quatre phases suivantes : l'expérience concrète (*Concret Experience*), l'observation réfléchie (*Reflective Observation*), la conceptualisation abstraite (*Abstract Conceptualization*) et l'expérimentation active (*Active Experimentation*) – s'inscrit dans la démarche par le biais du journal réflexif.

Ce dernier incite le mentoré à cheminer vers l'auto-observation et la recherche de solutions (Guillemette & Luckerhoff, 2015).

Dans le cadre de cette recherche, nous avons comparé le programme de mentorat entre pairs avec d'autres ressources de l'UQTR. Cet exercice nous a conduit à conclure que ce qui différencie ce programme est son approche de loin moins magistrale que les programmes habituels. Certaines similarités ont néanmoins pu être dégagées entre le mentorat entre pairs et la communauté de pratique entre enseignants. En effet, les principes sous-tendant cette dernière veulent que l'expertise ou la hiérarchie ne guident pas la relation entre les participants qui interagissent plutôt sur la base des valeurs d'entraide et de collégialité (Feiman-Nemser, 2003; Worthy, 2005). Cependant, les activités de la communauté de pratique se déroulent en groupe et non au sein d'une dyade, comme c'est le cas de la relation mentorale.

Les résultats de nos travaux montrent aussi qu'en comparant le mentorat traditionnel aux pratiques instaurées à l'UQTR dans ce domaine, c'est bien l'absence de relation hiérarchique, soit d'expert à novice (Kelley, 1998), qui définit fondamentalement le mentorat à l'UQTR. En effet, le véhicule priorisé par le mentorat traditionnel repose sur une relation de conseil entre un mentor expert et un mentoré novice, plutôt que sur un soutien concret à la réflexion et à l'autoévaluation (Andrews & Martin, 2003; Lavoie et al., 1995), comme c'est le cas à l'UQTR.

4.2 Problématique

Notre démarche scientifique nous a permis d'aller au-delà des idées reçues et des aprioris au sujet du mentorat. Pour ce faire, nous avons adopté une démarche qui visait à inclure différentes dimensions du programme de mentorat et différents types de personnes concernées par la problématique (Karcher, Kuperminc, Portwood, Sipe, & Taylor, 2006). Cette démarche nous a incité à élargir notre premier questionnement, d'ordre communicationnel, à d'autres dimensions plus institutionnelles, telles la culture organisationnelle, la promotion du développement professionnel et la communication interne (Larose et al., 2008). Dans un premier temps, nous avons étudié ce que représente concrètement, dans une perspective communicationnelle, l'accompagnement par le mentor d'une pratique réflexive chez le mentoré (Mullen, 1994), de même que la nature de la pratique réflexive elle-même, et ce, en termes de communication avec soi-même (Kolb, 1984, 2015). La clarification conceptuelle ayant résulté de ce processus nous a conduite, dans un deuxième temps, à envisager certains concepts proches de celui du mentorat – par exemple, le coaching (Doyon, 2000) –, mais dont la compréhension demande d'opérer des distinctions essentielles afin de mieux délimiter le champ du mentorat (Houde, 2010). En effet, dans de nombreux domaines professionnels, ce dernier est fréquemment défini comme un accompagnement d'une personne novice par une personne expérimentée (Dumoulin, 2004; Lusignan, 2003). Dans un troisième temps, nous avons porté divers regards sur les rôles du mentor et du mentoré dans la relation mentorale (St-Jean, 2012).

4.3 Méthodologie

Afin d'évaluer le programme de mentorat à partir du vécu des mentors, des mentorés et de la direction de l'UQTR, nous avons animé vingt-sept entretiens individuels selon les principes et les procédures de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). Une telle approche, tout à la fois inductive et qualitative, permet de mieux comprendre le phénomène tel qu'il est vécu par différents acteurs.

Nos entretiens se sont déroulés dans un contexte caractérisé par une procédure et des attentes claires (Gavard-Perret et al., 2008), des questions larges et non directives permettant aux participants de nous raconter leur histoire (Seidman, 2013). Nous avons été spécialement attentifs à discuter notre compréhension du vécu des participants à la lumière des résultats de l'analyse qualitative qui avait été réalisée selon les procédures de la MTE (Luckerhoff & Guillemette, 2012). Nos discussions avec nos directeurs et avec des collègues ont enrichi les résultats, notamment parce que nous avons exploité l'écart entre nos différentes interprétations, soit en ajoutant des éléments que l'un d'entre nous pouvait avoir vus sans que les autres les aient vus, soit en apportant des nuances sur la compréhension des phénomènes suite à des désaccords de points de vue qui ont abouti dans des synthèses plus riches et plus nuancées. Nous avons aussi procédé à un codage des données, c'est-à-dire que nous avons identifié des unités de sens que nous avons liées à des codes avec l'aide du logiciel *NVivo*. Suivant le principe voulant que la « signification du vécu [soit] au cœur de sa mise en mots » (Demazière & Dubar, 1997, p. 3), nous avons été d'une grande prudence afin de nous assurer de conserver le processus de construction du sens recueilli dans les entretiens.

À titre d'exemple, voici certains codes qui ont été retenus :

- naissance, débuts et origine du programme;
- recrutement et promotion;
- formation;
- pairage;
- structure du programme;
- outils;
- processus;
- appréciation;
- déception;
- avenir.

À partir de ces derniers, nous avons pu identifier des éléments-clés (Blumer, 1969; Strauss & Corbin, 1998) qui ont guidé notre analyse et notre interprétation.

Par ailleurs, le fait d'étendre notre enquête au-delà du cercle des personnes directement concernées par le programme de mentorat, en incluant les membres de la direction de l'UQTR, nous a permis de répondre à des interrogations de recherche différentes notamment en ce qui concerne la place du programme dans la mission et l'organisation de l'institution.

4.4 Résultats

Pour les mentorés qui ont participé à notre recherche, la relation mentorale est une démarche exigeante qui demande implication, réflexion et acceptation face à une éventuelle remise en question. Cette expérience rejoint ce que Doyon (2000) mentionne dans ses recherches sur le mentorat. Les mentorés de l'UQTR (professeurs et chargés de cours) se disent notamment préoccupés par l'amélioration de la qualité de leur enseignement, les interventions qu'ils doivent faire auprès des étudiants et la réussite

de ces derniers. À ce titre, ils manifestent un professionnalisme semblable à celui que l'on rencontre dans les écoles primaires et les écoles secondaires (Bergevin & Martineau, 2007) et qui constitue une motivation pour la participation au programme. Les mentorés de l'UQTR apprécient être accompagnés dans leur propre recherche de solutions.

Un mentor nous a mentionné que, pour lui, « la visée première de la relation mentorale, c'est l'autonomie du mentoré, donc qu'il puisse réfléchir par lui-même ». Ce propos rejoint celui de Gervais (1999) qui souligne l'importance d'une relation mentorale orientée vers l'autonomie du mentoré, et celui de Larose et al. (2008), qui en font l'un de ses trois besoins fondamentaux.

Cela ne signifie pas que le mentoré soit laissé à lui-même. En effet, bien que la relation mentorale à l'UQTR ne se déploie pas dans le cadre d'une relation de conseil, les mentorés nous ont mentionné qu'elle leur a apporté un éclairage nouveau sur les situations abordées. Tel que mentionné par Le Bortier (2015), la réflexivité s'exerçant au cours de ce processus est donc nourricière. En ce sens, un des mentorés participant à la recherche rapporte un aspect de la relation qu'il a vécu avec son mentor : « ce n'était pas 'fais ça !' Je n'ai pas eu quelqu'un qui ne croyait qu'en ses méthodes d'enseignement, mais qui se questionnait lui aussi. J'avais quelqu'un de passionné, c'est ça, qui s'autoévaluait, qui cherchait toujours à s'améliorer. »

Le fait d'appartenir à la même communauté professionnelle instaure en outre un aspect égalitaire et une solidarité qui portent les mentorés à se sentir au centre des échanges. La latitude relationnelle est telle que, selon les problématiques abordées, un

mentoré nous a raconté avoir invité son mentor à venir l'observer en classe afin qu'il puisse lui donner une rétroaction (Houde, 2010) sur son fonctionnement.

Les rencontres mentores constituent aussi des moments de réflexion privilégiés pour les mentorés (Martineau & Messier Newman, 2010). Un participant nous a confié que son mentor le « laissait parler », avant d'ajouter : « On trouvait les points à améliorer, les points que je voulais travailler dans les deux ou trois prochaines semaines et on se donnait un objectif ». Qu'il soit par exemple question de discipline (Andrews & Martin, 2003), d'étudiants éprouvant des difficultés d'apprentissage (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau & Simard, 1997) ou encore de revoir leur façon d'évaluer et de mesurer leur propre adaptabilité, la plupart des mentorés aiment qu'un regard se pose sur eux afin de pouvoir résoudre les problèmes rencontrés (Martineau & Messier Newman, 2010).

Le journal réflexif se présente sans contredit comme l'outil dont les mentorés nous parlent le plus souvent. Nombreux sont ceux qui l'identifient comme étant ce qu'ils privilégient dans le mentorat. Selon eux, il permet de construire quelque chose de concret, de cibler et d'établir des objectifs menant à une action (Perrenoud, 2010). On note donc une convergence des propos recueillis à ce sujet. En outre, lorsque les mentorés identifient une expérience particulièrement significative, ils l'inscrivent dans leur journal et en font une analyse réflexive, toujours dans la perspective de la transformation des pratiques. Par la suite, ils approfondissent la compréhension de la situation et de leurs actions pour en arriver à se questionner sur ce qu'ils feront à l'avenir pour améliorer leurs stratégies pédagogiques (Guertin, 2012; Lavoie et al.,

1995). Cet outil devient ainsi une source de motivation qui les incite à s'investir dans leur propre développement professionnel, à s'ouvrir à des visions et à des façons de faire différentes et à réfléchir par eux-mêmes afin de trouver des solutions.

Des mentors ont constaté l'amélioration et l'évolution de la qualité de leur enseignement ainsi que les progrès qu'ils ont réalisés (Bateman, 2001). Le rapport entre l'aspect sécurisant de ce processus et la vulnérabilité qu'ils peuvent ressentir alors qu'ils doivent faire face à leurs groupes d'étudiants se présente aussi comme un élément positif du programme de mentorat étudié. Il constitue pour eux une occasion de croître en confiance, dans un contexte où ils vivent plusieurs défis importants et des situations stressantes, notamment lorsqu'ils donnent un cours pour la première fois (Andrews & Martin, 2003). Se savoir mieux outillé génère donc chez le mentoré un sentiment de réussite, une meilleure confiance en soi ainsi qu'une amélioration de sa capacité d'adaptation. De plus, pour certains, prendre eux-mêmes la décision d'agir d'une certaine façon et constater les bienfaits que cela apporte fait en sorte qu'à l'avenir ils seront plus enclins à prendre une décision rapidement, de sorte que la situation problématique ne s'aggrave pas (Andrews & Martin, 2003).

Pour sa part, le mentor guide le mentoré vers une meilleure expression de ce qu'il vit et notamment en termes de besoins de développement professionnel. L'apprentissage consistant à s'ouvrir et à verbaliser son vécu est déterminant dans le succès que le mentoré vit à l'intérieur de la relation. Au cœur des bénéfices partagés par les mentorés participants à notre recherche, on retrouve fréquemment le renforcement de leurs aptitudes pédagogiques (Bernatchez et al., 2010). Certains

mentionnent, en outre, que le programme de mentorat diminue leur stress (Andrews & Martin, 2003; Weva, 1999), notamment parce qu'ils disposent d'un lieu et de moyens pour l'exprimer et en rechercher les causes. La relation égalitaire, ainsi que la pensée réflexive sont appréciées chez les mentorés, notamment parce qu'elles favorisent leur autonomie et les amènent à réfléchir par eux-mêmes.

L'expérience du mentorat leur permet d'être rassurés à propos de leurs acquis, mais aussi de développer de nouvelles compétences (Lusignan, 2003). Pour des participants, l'expérience s'apparente en quelque sorte à un processus de formation continue qui, par le biais de la remise en question et de la réflexion, constitue une démarche efficace de développement professionnel plutôt que de régler des problèmes ponctuels. Alors que le mentor peut partager ses idées et ses expériences (Houde, 2010), c'est vraiment le mentoré qui prend ses propres décisions. Les mentors disent d'ailleurs s'efforcer de laisser le plus souvent possible la parole au mentoré, tout en l'amenant à faire ses propres analyses et à prendre ses propres décisions.

Pour les mentorés interviewés, l'un des forces du programme est le développement d'une meilleure aptitude à trouver ses propres solutions : « Travailler dans ce cadre de réflexion, qui nous fait consulter des ressources, et qui nous fait surtout développer une compétence à résoudre nous-même les problèmes, c'est ce que j'appelle un professionnel ». Des mentorés avouent qu'ils ont carrément changé leurs stratégies d'enseignement pour mettre en place de nouvelles façons de travailler. Cela nous permet d'affirmer que le programme de mentorat profite aussi indirectement aux

étudiants (Gauthier et al., 1997). D'autres nous disent que le mentorat les a également aidés à stimuler leur intérêt pour certaines tâches moins attrayantes.

Voici une importante liste de bénéfices recueillie chez les mentorés :

- normalisation de situations perçues comme problématiques;
- effet libérateur, lâcher-prise;
- diminution du sentiment de solitude;
- relativisation et remise en perspective face aux difficultés;
- développement de nouvelles stratégies non spontanément envisagées, recadrage de solutions qui ont moins bien fonctionné et renforcement des meilleures;
- évolution professionnelle et personnelle;
- développement d'une vision plus complète du rôle de professeur;
- à l'appui du journal réflexif, possibilité de construire une meilleure vision d'ensemble du processus mentorat.

À partir des propos recueillis, nous dressons ainsi le constat voulant que le programme de mentorat entre pairs offert à l'UQTR permette aux mentorés d'acquérir de l'assurance et les aide à moins douter d'eux-mêmes (Lusignan, 2003).

Plusieurs d'entre eux ont souligné l'ouverture et la flexibilité des mentors au moment de fixer le cadre des rencontres, alléguant par exemple que leur horaire chargé aurait pu représenter un frein à la relation mentorale. Un mentoré nous a confié l'émotion qu'il a vécue lorsque son mentor l'a appelé pour prendre de ses nouvelles après son premier cours : « Il m'a vraiment donné toutes sortes d'attention que j'avais

besoin. En fait toute l'attention que j'avais besoin, je l'ai eue. » Ces propos rejoignent ceux de Shea (2004) qui rappelle l'importance de la dimension affective dans la relation mentorale. D'ailleurs, l'appréciation positive de l'expérience du programme de mentorat ressort chez la grande majorité des participants. Le programme, qualifié de riche et pertinent, répond à un besoin manifeste des enseignants d'échanger avec d'autres enseignants sur différents aspects variés et précis de leurs pratiques (Lavoie et al., 1995). La flexibilité et le rythme du programme, adapté aux besoins des participants, sont des points positifs qui ressortent de nos entretiens. Le fait que ce ne soit pas une relation d'expert à novice ou de conseil et qu'il n'y ait pas de hiérarchie est aussi apprécié.

Parlant de son expérience globale, un mentoré nous a dit : « En fait, je n'ai pas eu de points négatifs, vraiment, ça été une bonne expérience. » Le terme « clé en main » employé par un mentoré pour qualifier le programme traduit bien son efficacité et le fait qu'il soit vécu comme étant complet en lui-même. Un enseignant expérimenté nous a confié qu'il aurait aimé pouvoir bénéficier d'un tel programme à son arrivée comme professeur, que cela lui aurait facilité la tâche.

Les mentors racontent qu'ils vivent une expérience positive, qui leur laisse l'impression d'avoir fait la différence. Ils sont engagés dans une relation d'accompagnement qui a enrichi leur propre développement professionnel (Latour, 1994). Ils disent aussi avoir beaucoup appris en tant que mentors et considèrent enrichissante la possibilité de partager ce cadre de réflexion en profondeur, de vivre une expérience de croissance professionnelle avec un collègue. Certains iront jusqu'à

qualifier la relation mentorale de « bonheur professionnel », de « partage » et « d'avancement ensemble ».

La relation mentorale comporte un aspect intangible et difficile à cerner, tel que nous le mentionne un mentor :

Je ne fais pas de l'enseignement et je ne donne pas des connaissances, ce n'est pas vraiment tangible la relation mentorale, mais pour moi ça m'apporte de me sentir utile [...] sans dépasser certaines limites qu'on n'a pas à franchir. Ce n'est pas mon étudiante, ce n'est pas mon conjoint, ce n'est pas mon ami. C'est une relation particulière qu'on a avec quelqu'un que l'on veut faire cheminer.

Le fait que la relation s'instaure entre pairs semble important pour de nombreux mentors. Ils sont animés par un désir d'aider et de contribuer à la croissance professionnelle de leur mentoré. L'enrichissement personnel est donc au cœur des expériences positives recueillies : « Je n'ai pas l'impression de perdre mon temps, mais plutôt que je m'enrichis. Je m'enrichis autant dans les périodes où je rencontre ma mentorée que dans les périodes où on va se rencontrer entre mentors. »

De façon générale, les mentors sont décrits par les mentorés comme étant disponibles (Nault, 1993), et ce, malgré les défis que représente la conciliation des agendas. Ils sont parfois comparés à un miroir en raison du fait qu'ils retournent aux mentorés leurs propres questions (St-Jean & Audet, 2009). C'est d'ailleurs ce processus qui permet à ces derniers d'approfondir leurs réflexions. Les mentors s'assurent aussi de faire en sorte que les mentorés se penchent sur leurs pratiques de manière positive et comprennent mieux le processus réflexif afin qu'ils puissent le reproduire de manière autonome. Dans le but de nous expliquer que les compétences des mentorés ne se

transforment pas toujours sous l'influence des mentors, l'un de ces derniers mentionne :
 « C'est comme quand on lance une roche dans l'eau, ça fait une vague. Ce n'est pas la première chose qui va être changée, mais cela a un effet sur d'autres compétences. »

Selon les mentors interviewés, il existe une très bonne collaboration entre eux. De fait, la relation entre les mentors entretient certaines similitudes avec celle qui s'installe entre les mentors et les mentorés du fait qu'il s'agit également d'une relation égalitaire (Martineau, 2011). Se rencontrant six à sept fois par année afin de se ressourcer et de s'entraider, plusieurs nous ont fait remarquer qu'ils utilisent les mêmes outils que ceux dont ils se servent lors des rencontres mentores et qu'ils doivent aussi rédiger un journal réflexif (Schön, 1994). Loin de vouloir faire de ces échanges un lieu pour se donner des solutions toutes faites aux problèmes rencontrés, les rencontres entre mentors ont pour but, par exemple, de discuter des expériences de mentorat, du journal réflexif ou encore de recevoir de la formation plus théorique (Martineau, Portelance & Presseau, 2010). Les mentors affirment que l'un des sujets qui revient souvent est la difficulté que représente l'engagement de ne pas agir en tant qu'expert dans la relation mentorale, de même que l'envie souvent éprouvée de proposer directement une solution au regard d'un problème concret, alors qu'ils se doivent plutôt de guider le mentoré vers sa propre démarche de résolution de problèmes (Association des directeurs municipaux du Québec [ADMQ], 2013).

L'affirmation de la nature bénévole et volontaire de l'engagement des mentors (Bédard, 2000; Céré, 2003; Lavoie & Garant, 1995; Lavoie et al., 1995; Lusignan, 2003; Nault, 1993; OEEQ, 2003) nous porte à croire qu'il s'agit là d'une manière de signifier

leur adhésion à la vision développée par le programme. Cela représenterait même un indicateur de leur motivation intrinsèque par rapport aux principes fondamentaux et à la philosophie du mentorat à l'UQTR.

Toutefois, bien que le programme de mentorat entre enseignants à l'UQTR présente quantité d'avantages, les initiateurs du projet attirent l'attention sur plusieurs défis. Par exemple, l'arrivée des nouvelles technologies permettant aux enseignants de travailler à partir de l'endroit de leur choix (résidence, chalet, café) a pour conséquence l'abandon de l'espace de travail traditionnel, soit les bureaux situés à l'Université. Dans ce contexte, ils trouvent difficile de préserver un tissu social solide à l'intérieur de la communauté enseignante (Bourhis, 2001) et d'amener leurs collègues à contribuer à des projets qui demandent une présence sur le campus. Le facteur temps constitue aussi un enjeu (Nault, 2003), puisque les membres du corps professoral ont souvent un horaire chargé. Il en est de même pour les chargés de cours, étant donné qu'ils ont souvent d'autres occupations professionnelles en plus de l'enseignement et qu'ils utilisent leur temps libre pour préparer leurs cours. Il nous apparaît cependant important de mentionner que la grande majorité des mentors et des mentorés ont assuré qu'ils finissent toujours par trouver des moments pour leurs rencontres mentales. Enfin, pour certains participants à notre recherche, l'une des contraintes à l'inscription au programme de mentorat est l'interprétation qui pourrait en être faite, soit le signe d'une lacune ou d'un besoin d'aide révélant une incapacité à s'acquitter de leurs tâches et une apparente incompetence. En lien avec cette réalité, certains auteurs soulignent

l'importance du secret professionnel dans la relation mentorale, notamment parce qu'il favorise l'engagement des mentorés dans la démarche (Blaya & Baudrit, 2006).

La méconnaissance du programme à l'UQTR même questionne certains participants. De fait, la majorité des membres de la direction que nous avons interviewés, qui n'étaient pas mentors ou mentorés, ne connaissait pas le programme. Ce phénomène est un enjeu dans plusieurs institutions où il y a un programme de mentorat (Martineau & Messier Newman, 2010). Plusieurs nous ont dit avoir consulté le site internet du programme avant de répondre à nos questions, ce qui nous amène à nous questionner sur la circulation de l'information et à croire qu'une meilleure diffusion de cette expérience positive profiterait au plus grand nombre (Bernatchez et al., 2010). En constatant l'appréciation positive de même que la fidélité des mentorés dans leur participation, nous pouvons nous demander si l'enjeu le plus important ne serait pas de favoriser l'entrée dans le processus. En d'autres mots, une fois qu'un mentoré est entré dans le processus, il l'apprécie. Le défi est de l'y faire entrer.

4.5 Conclusion

Le programme de mentorat entre enseignants à l'UQTR est grandement apprécié par les personnes qui y participent et sa structure est bien installée. Nous croyons cependant que le faible nombre de mentorés y ayant participé pose question. En effet, seulement une vingtaine de personnes y ont fait appel en trois ans, ce qui nous semble peu considérant la durée approximative de la relation mentorale – soit une année –, de même que la participation de sept mentors durant la même période et la volonté

exprimée par d'autres professeurs de s'impliquer à ce titre, ce qui augmenterait la capacité d'accueil de mentorés.

Nous avons été surpris de constater que le programme était si peu connu par les gens de l'UQTR, à l'exception de ses participants et de ses responsables. La mise en place d'un plan de communication permettant sa promotion nous apparaît incontournable. De plus, l'une des conditions gagnantes pour le programme serait certainement d'améliorer les façons de faire le recrutement des mentorés. En effet, bien que nous ayons posé la question, il ne nous a pas été possible de repérer une méthode spécifique s'appliquant au recrutement des mentorés et des mentors. Les meilleures pratiques en ce domaine ne semblent pas non plus avoir été répertoriées.

Un suivi auprès des participants du programme après le démarrage de la relation mentorale constituerait aussi un ajout pertinent au programme, qui pourrait se voir réalisé par le biais d'un bref bilan (Michaud, 2010), rédigé après quatre ou cinq rencontres, afin d'évaluer le processus en cours et de s'assurer qu'il répond aux besoins du mentoré. Dans le même ordre d'idées, au fil de nos entretiens, nous avons constaté qu'après le début de la relation mentorale, les contacts avec les responsables du programme sont rompus. À cet égard, nous croyons qu'un suivi ponctuel (Houde, 2010) pourrait être mis en place afin de permettre aux mentorés d'exprimer certaines malaises ou suggestions particulières.

En ce qui a trait au développement du programme, certaines pistes ont été abordées par les participants que nous avons rencontrés. L'accompagnement pédagogique par le mentorat pourrait prendre d'autres formes selon certains, afin d'être plus spécifique et

personnalisé. Il se déclinerait ainsi en différents modules d'apprentissage (ADMQ, 2013), et ce, en fonction des besoins, des objectifs et des enjeux particuliers exprimés par les mentorés. À titre d'exemple, le développement de stratégies favorisant l'écoute en classe, notamment dans le contexte d'une utilisation de plus en plus généralisée d'appareils électroniques en salle de cours – et spécialement des médias sociaux et de la messagerie instantanée (Asselin, 2012) –, pourrait faire l'objet d'un module spécifique.

La mise en place d'un programme de mentorat en recherche est aussi un élément énoncé à quelques reprises dans le cadre des entrevues. Il pourrait alors s'agir de développement d'un nouveau projet qui constituerait une variation du programme de mentorat pédagogique (Centre de recherche de l'Institut universitaire en santé mentale de Montréal, [CRIUSMM], 2015). En outre, tel que mentionné par un participant, le programme de mentorat entre pairs pourrait certainement s'exporter dans d'autres universités. À cette fin, des efforts de promotion pourraient être faits afin que ce programme puisse rayonner hors des murs de l'UQTR.

CONCLUSION

Dans le cadre de notre mémoire, nous avons comme objectif d'évaluer le programme de mentorat entre enseignants de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Nous avons constaté que les écrits scientifiques portant sur les programmes de mentorat entre pairs qui valorisent les relations égalitaires étaient plutôt rares. Il y a également peu de recherches qui portent spécifiquement sur l'évaluation des programmes de mentorat.

Notre recherche semble donc innovante sur plusieurs plans. Premièrement, nous avons adopté une démarche générale inductive, ce qui apporte une richesse beaucoup plus grande que les évaluations traditionnelles qui se font à partir d'un guide ne tenant pas compte des particularités du programme évalué et à partir d'instruments de mesure centrés sur les indicateurs observables de l'atteinte des objectifs. Deuxièmement, nous nous sommes intéressés à l'approche communicationnelle entre le mentor et le mentoré qui n'est pas unilatérale, relevant plutôt d'un dialogue entre les deux (Mullen 1994). Troisièmement, nous avons évalué le programme à partir du vécu des acteurs impliqués : les mentors, les mentorés, les membres de la direction. Quatrièmement, nous avons étudié un programme de mentorat entre pairs qui entretiennent des relations égalitaires. Comme peu de recherches ont porté sur ce type de programme, l'avancement de la connaissance proposé est pertinent sur le plan scientifique. Cinquièmement, sur le plan pratique, nous pouvons communiquer aux responsables du

programme les résultats de notre étude qui mettent en lumière le vécu des mentors et des mentorés, de même que les recommandations qui émergent à la fois de l'expérience de ces personnes et de nos analyses. Nous avons comparé le programme de mentorat entre enseignants de l'UQTR à d'autres programmes de soutien offerts aux enseignants de l'institution, ainsi qu'à d'autres formes de relations mentoriales. Notons qu'il se distingue notamment par le fait qu'il ne repose pas sur un rapport d'expert à novice ou sur une relation de conseil, et aussi par la grande liberté de manœuvre qu'il offre aux participants. Le mentorat entre enseignants à l'UQTR est une relation authentique entre pairs provenant obligatoirement de deux départements différents et qui incite le mentoré à cheminer dans une situation pédagogique qui le préoccupe. La pratique réflexive, qui est au centre de la relation, guide le mentoré dans son autoévaluation et la recherche de ses propres solutions, tout en étant en action (Guillemette & Gauthier, 2008).

Au regard de notre objectif visant à évaluer ce programme de mentorat entre pairs, force est de constater que le vécu des mentors et des mentorés dans un cadre valorisant l'égalité nous a permis d'en apprendre un peu plus sur ses bénéfices et nous sommes à même de mentionner que ce rapport relationnel non hiérarchique apporte des éléments positifs autant aux mentors qu'aux mentorés. Tel que le mentionne Andrews & Martin (2003), les mentorés affirment se sentir au cœur des échanges et les mentors nous parlent de « bonheur professionnel, de partage et d'avancement ensemble ». La richesse de la relation est aussi soulignée par les mentors et les mentorés, de même que

la latitude dont ils bénéficient qui leur permet d'aborder une grande variété de problématiques, et ce, dans divers contextes.

Nous avons été en outre frappée par le fait que le programme était si peu connu, à l'exception des gens directement impliqués dans ce dernier. Nous croyons qu'il est essentiel que les responsables puissent réaliser un plan de communication pour mieux le faire connaître. Dans le contexte où l'UQTR a des programmes de soutien avec des experts qui offrent des conseils ainsi qu'un programme de mentorat qui s'appuie plutôt sur la pratique réflexive, nous préconisons la mise en place d'une stratégie de promotion orientée vers des publicités concernant tous les types de programmes, et ce, en mettant l'accent sur le fait que le mentorat est une forme spécifique d'accompagnement égalitaire entre pairs. Cela permettrait de faire connaître l'offre complète de soutien aux enseignants et de clarifier le fonctionnement du mentorat qui est spontanément perçu comme étant avant tout une relation expert-novice. À cet égard, tel que nous l'a suggéré un participant, un changement de nom du programme, qui exclurait le mot *mentorat*, pourrait être envisagé et remplacé par une dénomination qui parlerait plutôt d'accompagnement individualisé entre pairs, et ce, aux côtés des autres formes de soutien collectif telles que la communauté de pratique ou encore le programme d'ateliers pédagogiques. Nous pensons que cette clarification pourrait avoir pour effet que les enseignants qui sont en demande de conseils en pédagogie sauraient précisément que ces conseils peuvent leur être donnés par les conseillers pédagogiques ou par les experts lors des ateliers de pédagogie universitaire. Ces

enseignants sauraient aussi que le mentorat peut répondre à d'autres types de besoins d'accompagnement.

Aussi, nous pensons qu'il y a d'autres enseignants qui pourraient bénéficier du mentorat. Pour ce faire, il faudrait, d'une part, recruter de nouveaux mentors et, d'autre part, mieux le faire connaître auprès d'éventuels mentorés. Cette diffusion apporterait un second souffle au programme, pour lequel nous reconnaissons un potentiel d'expansion et de développement. Il nous apparaît primordial que tous les acteurs concernés – professeurs, chargés de cours, direction, membres du service des ressources humaines – puissent se familiariser avec le programme afin de pouvoir partager son existence et d'informer les personnes qui pourraient y être intéressées. En ce sens, il ne faudrait pas négliger la pertinence de réaliser une mobilisation auprès de la direction de l'Université et de ses instances décisionnelles, afin qu'elles s'approprient le programme. Il nous semble important qu'elles en connaissent la teneur et qu'elles y adhèrent, notamment en l'introduisant dans leurs processus et en le promouvant auprès de la communauté universitaire (Martineau & Messier Newman, 2010).

Nous avons aussi abordé de nombreuses pistes de développement à explorer, et ce, tant au niveau du mentorat dans un contexte de recherche que dans la mise en place de rencontres mentoriales avec des thématiques ciblées ou encore en vue de favoriser l'exportation du programme à d'autres institutions d'enseignement supérieur.

S'il y a aussi plusieurs programmes d'accompagnement pédagogique pour les professeurs à l'UQTR (UQTR, 2018b), nous considérons que le mentorat entre

enseignants a sa place et qu'il devrait se poursuivre, notamment si l'on prend en considération l'appréciation du programme et les défis pédagogiques à relever dans différents départements de cet établissement. Nous sommes convaincue qu'il répond à un besoin et qu'il vient bonifier l'offre en s'ajoutant aux autres programmes de soutien que l'UQTR dispense à ses enseignants.

Lorsque le programme sera plus mature, d'ici quatre ou cinq ans, nous croyons qu'il serait bien de l'évaluer de nouveau afin de voir son évolution. Il serait aussi intéressant de réaliser les mêmes travaux dans une autre institution d'enseignement supérieur qui possède un programme de mentorat. Peut-être y aurait-il lieu de faire une étude comparative avec un programme dont les relations sont basées sur une vision hiérarchique d'un expert qui aide un novice. Il serait intéressant pour des recherches futures de regarder l'impact des pratiques transformées des enseignants mentorés sur la réussite de leurs étudiants.

RÉFÉRENCES

- Allen, T. D. (2007). Mentoring relationships from the perspective of the mentor. Dans B. R. Ragins & K. E. Kram (Éd.), *The handbook of mentoring at work : theory, research, and practice* (pp. 123-148). Los Angeles : Sage.
- Andrews, P. S. & Martin, E. (2003). No teacher left behind : mentoring and supporting novice teachers [communication présentée à la Georgia Association of Colleges for Teacher Education, St. Simons Island, GA]. Repéré à https://archive.org/stream/ERIC_ED481998/ERIC_ED481998_djvu.txt
- Asselin, M. (2012). Cachez ce cellulaire que je ne saurais voir à l'école. *L'Actualité*, octobre 2012.
- Association des directeurs municipaux du Québec (ADMQ) (2013). Guide du mentorat. Site de l'ADMQ, *Programme de formation en ligne de l'ADMQ*. Repéré à <http://admq.qc.ca/contenu/prospecteur/uploads/2015/11/guide-du-mentor.pdf>
- Bateman, D. (2001). Passer le flambeau : élaboration d'un programme de perfectionnement professionnel pour les nouveaux enseignants de cégep. *Pédagogie collégiale*, 14(3), 16-21.
- Bédard, Y. (2000). *L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode de « mentoring »* [rapport de recherche présenté à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue comme exigence partielle de la maîtrise en éducation]. Rouyn-Noranda : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Bergevin, C. & Martineau, S. (2007). *Le mentorat*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bernatchez, P.-A., Cartier, S. C., Bélisle, M. & Bélanger, C. (2010). Le mentorat en début de carrière : retombées sur la charge professorale et conditions de mise en œuvre d'un programme en milieu universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1), <https://journals.openedition.org/ripes/374>
- Blaya, C. & Baudrit, A. (2006). Le mentorat des enseignants en début de carrière : entre nécessité et faisabilité? *Recherche et Formation*, 53, 22-34.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism : Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

- Bourhis, A. (2001). *Les enjeux organisationnels du télétravail au Québec* [rapport de recherche soumis au Centre francophone d'informatisation des organisations]. Montréal et Québec : CEFRIO.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif* (2e édition). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bower, G. G. (2009). Effective mentoring relationships with women in sport : results of a meta-ethnography. *Advancing women in leadership*, 29(3), 1-21.
- Brewer, L. (2004). *Confessions of an Enron Executive*. A Whistleblower's Story, Bloomington, Authorhouse.
- Brossard, L. (1999). L'accompagnement des nouveaux profs : une responsabilité de la direction à ne pas sous-estimer. *Vie pédagogique*, 111, 18-23.
- Cégep de Trois-Rivières (CRM), Le Cercle de réflexion MIROIR, (2010-2018). Site du programme MIROIR, *Mentorat individualisé recadrant nos observations pour inspirer notre réflexion*. Repéré à <https://miroir.cegeptr.qc.ca>
- Centre de recherche de l'Institut universitaire en santé mentale de Montréal (CRIUSMM) (2015). Documentation. Site de la Faculté de médecine de l'Université de Montréal, *Centre de recherche de l'Institut universitaire en santé mentale de Montréal (CRIUSMM). Programme de mentorat – recherche*. Repéré à https://medecine.umontreal.ca/wp-content/uploads/sites/8/Catalogue_mentorat_FacMed_CRIUSMM_Annexe1.pdf
- Céré, R. (2003). L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants : le point de vue... des gestionnaires. *Vie pédagogique*, 128, 26-30.
- Chouinard, Y. (2013). Évaluer son programme de mentorat : une tâche essentielle pour en assurer la pérennité. Site de l'Ordre des conseillers en ressources humaines agréés, *Le coin de l'expert*. Repéré à <http://www.portailrh.org/expert/ficheSA.aspx?p=551666>
- Cousins, J. B. & Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. *New Directions for Evaluation*, 80, 5-23.
- Cuerrier, C., dir. (2012). *Guide pratique. Le mentorat comme outil de développement professionnel*. Montréal : Société des musées québécois.
- De Bellefeuille, L. (1991). *Le mentorat et la relation initiatique* [manuscrit inédit].
- Demazière, D. & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris : Nathan.

- Doyon, D. (2000). *Programme interministériel de mentorat pour les gestionnaires intermédiaires. Module 1: information de base*. Ottawa : Développement des ressources humaines Canada.
- Dumoulin, M.-J. (2004). Construire son expérience en situations indéterminées : préoccupations méthodologiques. *Formation et profession. Bulletin du CRIFPE*, 10(2), 21-24.
- Eisner, E. W. (1981). On the differences between scientific and artistic approaches to qualitative research. *Educational researcher*, 10(4), 5-9.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to Learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Fetterman, D. M. (2001). *Foundations of empowerment evaluation*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Fitzpatrick, J. (2012). L'évaluation de programme : quelques considérations de premier plan. Dans M. Hurteau, S. Houle & F. Guillemette (Éd.). *L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible* (pp. 15-38). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fitzpatrick, J., Sanders, J. R. & Worthen, J.R. (2011). *Program evaluation : alternative approaches and practical guidelines*. Boston : Pearson.
- Fortin, M.-F. (2015). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. & Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec et Bruxelles : Presses de l'Université Laval et De Boeck.
- Gavard-Perret, M.-L., Gotteland, D., Haon, C. & Jolibert, A. (2008). *Méthodologie de la recherche. Réussir son mémoire ou sa thèse en gestion*. Saint Martin d'Hères : CERAG.
- Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. Dans J. C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès, Éd. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (113-133). Paris : De Boeck.
- Glaser, B.G. (1978). *Theoretical Sensitivity*. Mill Valley, CA : Sociology Press.

- Glaser, B.G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B.G. (1998). *Doing grounded theory*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B.G. (2001). *The grounded theory perspective : Conceptualization contrasted with description*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago : Adline.
- Guay, M-M. & Lirette, A. (2003). *Guide sur le mentorat pour la fonction publique québécoise*. Centre d'expertise en gestion des ressources humaines, Secrétariat du Conseil du trésor. 51p. Repéré à: http://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/publications/mentor_rapp_rech-guide_03.pdf
- Guertin, D. (2012). *Une démarche de pratique réflexive pour la construction du savoir professionnel. On conçoit différemment, parce qu'on perçoit différemment* [rapport de recherche présenté à la Faculté de l'éducation en vue de l'obtention du grade de DPES]. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory, pour innover? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Guillemette, F. & Gauthier, C. (2008). La pratique réflexive. Condition essentielle au développement des compétences en stage. Dans M. Bouet et J. Pharand (Éd.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (pp. 127 -152). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Guillemette, F. & Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Recherches qualitatives*, 28(2), 3-20.
- Guillemette, F. & Luckerhoff, J. (2015). Les multiples voies de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Approches inductives*, 2(1), 1-11.
- Guillemette, F., Leblanc, C. & Renaud, K. (2015a). *Journal réflexif. Document de présentation*. Site de l'Université du Québec à Trois-Rivières, *Portail de ressources pédagogiques en enseignement supérieur*. Repéré à https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/Gsc/Portail-ressources-enseignement-sup/documents/PDF/noir_blanc_journal_reflexif_presentation.pdf
- Guillemette, F., Leblanc, C. & Renaud, K. (2015b). *Référentiel de compétences pédagogiques en enseignement supérieur*. Site de l'Université du Québec à Trois-Rivières, *Portail de ressources pédagogiques en enseignement supérieur*.

Repéré à https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/Gsc/Portail-ressources-enseignement-sup/documents/PDF/noir_blanc_referentiel_compétences_lpage.pdf

- Guillemette, F., Guillemette, M., Luckerhoff, J. & Plouffe, M.-J. (2011). Manuscrit soumis pour publication. P. 1.
- Houde, R. (2010). *Des mentors pour la relève*, éd. revue et augmentée. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hurteau, M., Houle, S., Marchand, M.-P., Ndinga, P., Guillemette, F. & Schleifer, M. (2012). Les processus de production et de crédibilisation du jugement en évaluation. Dans M. Hurteau, S. Houle & F. Guillemette (Éd.), *L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible* (pp. 77-99). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Insala (2007). Mentoring : current Trends. Site d'Insala, Articles. Repéré à <http://www.insala.com/Articles/leadership-coaching/mentoring-current-trends.asp>
- Karcher, M. J., Kuperminc, G.P., Portwood, S. G., Sipe, C. L. & Taylor, A. S. (2006). Mentoring programs: A framework to inform program development, research and evaluation. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 709–725.
- Kelley, A. (1998). A prearranged mentorship program : can it work long distance? *Journal of professional nursing*, 14(1), 78-84.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewoods : Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ : Pearson.
- Larose, S., Cyrenne, D., Garceau, O., Harvey, M., Drouin, É., Guay, F. & Deschênes, C. (2008). *Développement et évaluation d'un programme de mentorat par les pairs pour la promotion des études et carrières scientifiques (2005-2008)* [rapport de recherche]. Québec : Université Laval.
- Latour, N.-A. (1994). *Les composantes d'un programme de formation de mentors à la commission scolaire Berthier-Nord-Joli*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec.
- Lavoie, M. & Garant, C. (1995). L'aide aux novices : une occasion de renouvellement et de valorisation de la profession d'enseignant et d'enseignante. *Vie pédagogique*, 92, 28-29.

- Lavoie, M., Garant, C., Monfette, R., Martin, A., Houle, A.-M. & Hébert, C. (1995). Participation d'enseignantes et d'enseignants expérimentés à la démarche d'insertion professionnelle. Dans C. Garant, F. Lacourse & M. Scholer (Éd.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres* (93-115). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives*, 7^e éd. Paris : Eyrolles.
- Lemaire, P.-M. (1989). Qu'est-ce que la communication?, *Communication et culture* (41-65). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Leslie, K., Lingard, L. & Whyte, S. (2005). Junior faculty experiences with informal mentoring, *Med Teach*, 27(8), 693-638.
- Luckerhoff, J. & Guillemette F., Éd. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lusignan, G. (2003). Les nouveaux enseignants : un enjeu prioritaire à la commission scolaire des Sommets. *Vie pédagogique*, 128, 45-47.
- Martineau, S. (2011). Distinction entre mentorat, tutorat, coaching. *Propos sur le monde. Penser avec la philosophie et les sciences humaines et sociales* [blogue de l'auteur]. Repéré à <http://proposurlemonde.blogspot.ca/2011/02/distinction-entre-mentorat-tutorat.html>
- Martineau, S., & Messier Newman, K. (2010). *Le mentorat comme dispositif de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Martineau, S., Portelance, L. & Presseau, A. (2010). Le mentorat comme dispositif de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants [communication présentée dans le cadre du colloque international *La pensée complexe*, Université de Lille 1]. Repéré à <http://www.crifpe.ca/download/verify/970>
- Mayan, J. M. (2009). *Essentials of qualitative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C. & Turcotte, D., Éd. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. *Revue française de sociologie*, 16(2), 229-247.

- Michaud, D. (2010). Le mentorat : une pratique à démystifier. *Effectif*, 13(3), Repéré à <http://www.portailrh.org/effectif/fichedemo.aspx?f=68337>
- Molner, K. L. (2004). Why induction matters. *Journal of teacher education*, 55(5), 438-448.
- Mullen, E. J. (1994). Framing the mentoring relationship as an information exchange. *Resource Management Review*, 4(3), 257-281.
- National Center for Women and Information & Technology (NCWIT), (2011). *Evaluating a Mentoring Program. Guide*. Repéré à https://www.ncwit.org/sites/default/files/resources/evaluatingmentoringprogramguide_web.pdf
- Nault, G. (2003). L'insertion professionnelle : quelques exemples d'ailleurs. *Vie pédagogique*, 128, 23-25.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire* [thèse de doctorat]. Montréal : Université de Montréal.
- NVivo qualitative data analysis Software. QSR International Pty Ltd. Version 10, 2012. Repéré à <https://www.qsrinternational.com/nvivo/home>
- Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario (OEEO) (2003). *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Grandir dans la profession*. Site de l'OEEO, *Renseignements généraux*. Repéré à <https://www.oeeo.ca/~media/A01CCD391B8D45C69DCF3615965A1104.aspx>
- O'Sullivan, R. G. (2004). *Practicing evaluation : a collaborative approach*. Thousand Oaks : Sage.
- Paillé, P. (2007). *La recherche qualitative : une méthodologie de la proximité*. In H. Dorvil (dir.), *Problèmes sociaux. Tome III. Théories et méthodologies de la recherche* (p. 409-443). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Patton, M. Q. (1978). *Utilization-focused evaluation*. Thousand Oaks: Sage.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks : Sage.
- Perrenoud, P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, 5^e éd. Paris : ESF.

- Renaud, K., Leblanc, C. & Guillemette, F. (2015). Mentorat entre pairs : expérience vécue par les enseignants de l'UQTR. Colloque : La construction de l'expertise pédagogique en enseignement supérieur : la part de chacun. Congrès de l'ACFAS. Université du Québec à Rimouski, Rimouski, Québec, 27 mai 2015.
- Ricœur, P. (1975). *La métaphore vive*. Paris : Seuil.
- Rubin, H. & Rubin, I. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Saint-Louis, M. (1994). Accompagner les enseignants débutants : l'expérience américaine. *Vie pédagogique*, 88, 43-45.
- Savoie-Zajc, L. (2009). *L'entrevue semi-dirigée*. Dans B. Gauthier (Dir.) : *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5e édition). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Seidman, I. (2013). *A Review of "Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Science"*. (4th ed.). New York, NY: Teachers College Press. 178 pp.
- Shea, G. (2004). *Making the most of being mentored : how to grow from a mentoring partnership*. S. l. : Crisp Learning.
- Simard, P. & Fortin, J. (2008). Mentorat des entrepreneurs. *Gestion*, 33(1), 10-17.
- St-Jean, É. (2009). *Retombées et facteurs de succès d'une relation de mentorat d'entrepreneur novice selon la perspective du mentoré* [thèse de doctorat]. Québec: Université Laval.
- St-Jean, É. (2012). Mentoring as professional development for novice entrepreneurs: how can we maximize learning? *International journal of training and development*, 16(3), 200-216.
- St-Jean, É. & Audet, J. (2007). Le mentorat de l'entrepreneur novice: identification des facteurs menant à la satisfaction du mentoré 1 [communication présentée au 5^e Congrès international de l'Académie de l'entrepreneuriat, Université de Sherbrooke]. Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Etienne_St-Jean/publication/238746762_Le_mentorat_de_l%27entrepreneur_novice_identification_des_facteurs_menant_a_la_satisfaction_du_mentore_1/links/543d19f20cf2c432f7424abf/Le-mentorat-de-lentrepreneur-novice-identification-des-facteurs-menant-a-la-satisfaction-du-mentore-1.pdf

- St-Jean, É. & Audet, J. (2009). *Proposition d'un outil de mesure des fonctions du mentor de l'entrepreneur*. Repéré à <http://www.fsa.ulaval.ca/sirul/2009-011.pdf>
- Strauss, A.L. & Corbin, J., (1998). *Basics of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Tomlinson, P. (1995). *Understanding meéntoring : reflective strategies for school-based teacher preparation*. Philadelphia : Open University Press.
- Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) (2014). *Le mentorat entre enseignants à l'UQTR*. Site du programme de mentorat de l'UQTR. Repéré à https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=3453&owa_no_fiche=13&owa_aperçu=N&owa_imprimable=N&owa_bottin=
- Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) (2016). *Mentorat UQTR 2016*. Repéré à https://www.youtube.com/watch?v=_FZGyVkGGN0
- Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) (2018a) *Activités pédagogiques et technologiques*. Repéré à https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw030?owa_no_site=1518
- Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) (2018b). *Portail de ressources pédagogiques en enseignement supérieur*. Repéré à www.uqtr.ca/portailressourcespedagogiques
- Vallerand, A. C. & Martineau, S. (2006). *Recension des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Vierset, V. (2016). *Une approche inductive sur un parcours de stage en médecine pour faciliter l'émergence de postures réflexives chez les accompagnateurs d'apprentissage*. *Approches inductives*, 3(2), 92–116.
- Vilatte, J.-C. (2007). L'entretien comme outil d'évaluation. Site du Laboratoire des médiations en art contemporain, *Les textes de Jean-Christophe Vilatte*. Repéré à https://www.lmac-mp.fr/telecharger.php?id_doc=48
- Weva, W. K. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. Dans J. C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès, Éd. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (187-208). Paris : De Boeck.
- Worthy, J. (2005). It didn't have to be so hard: the first years of teaching in an urban school. *International journal of qualitative studies in education*, 18(3), 379-398.

ANNEXE 1

JOURNAL RÉFLEXIF

Le journal réflexif : document de présentation

Le journal réflexif est un outil visant le développement des compétences professionnelles par la pratique réflexive. Cet outil s'inspire à la fois de la perspective de Donald Schön et du cycle de l'apprentissage expérientiel de David Kolb. Ces deux chercheurs ont intégré dans leurs propositions les résultats des recherches de John Dewey.

Le journal réflexif s'amorce par le rappel en mémoire d'une expérience vécue, une action. Par la suite, la pratique réflexive engage le professionnel dans une démarche de réflexivité sur l'expérience (l'action). Dans ce contexte, la réflexivité est une prise de recul, une mise à distance par rapport à l'action. Puisque cette dernière se compose de deux dimensions – l'extériorité (comportements) et l'intériorité (pensées) – le professionnel pose un regard, par la pratique réflexive, sur ces deux dimensions de son action. La dimension intérieure de l'expérience humaine, c'est-à-dire le sens que la personne attribue à l'action qu'elle pose, fait partie intrinsèquement de l'action, selon Dewey. C'est pourquoi le journal réflexif amène le professionnel à expliciter non seulement les actions posées au moment de l'expérience mais aussi la *réflexion-dans-cette-action*, le dialogue intérieur, lié à la réalisation de l'action.

La réflexion dans l'action, sur l'action et pour l'action

La pratique réflexive comporte trois dimensions qui sont imbriquées entre elles : la réflexion *dans* l'action, la réflexion *sur* l'action et la réflexion *pour* l'action.

Pour Schön, la réflexion sur l'action est à la fois rétrospective (*réflexion sur*), au sens où elle explicite une expérience vécue, et prospective (*réflexion pour*), au sens où elle vise à transformer, à améliorer l'action.

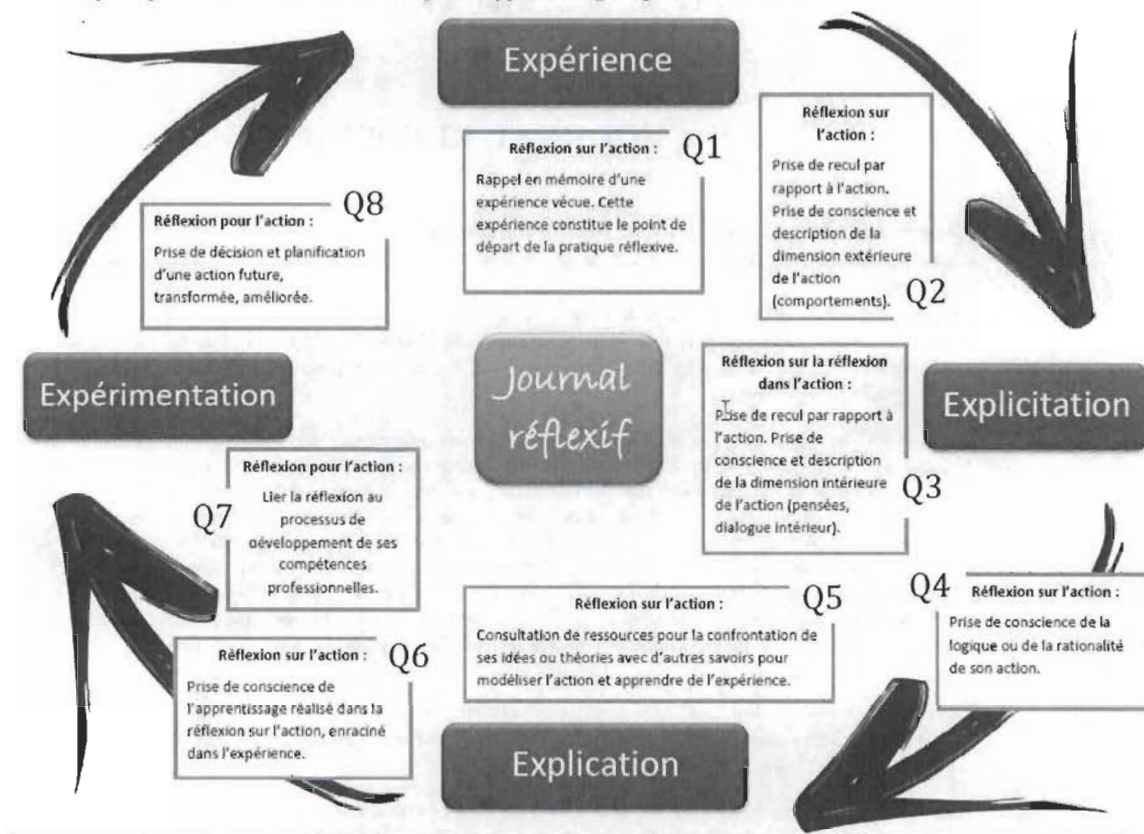
Quant à elle, la *réflexion dans* l'action est une prise de conscience sur ce qui se passe au fur et à mesure que l'action se déroule, afin de l'adapter au fur et à mesure également. Il s'agit donc d'une réflexion en cours d'action qui comprend une *réflexion sur* l'action accompagnée d'une intention de changer le cours de l'action (*réflexion pour*). Un professionnel développe ses compétences en améliorant la qualité de sa *réflexion dans l'action*. Mais la *réflexion dans l'action* ne peut être améliorée que si le professionnel fait rigoureusement de la réflexion après l'action. Le journal réflexif est l'outil par excellence de la réflexion après l'action.

Une des façons de faire de la pratique réflexive selon Schön, consiste à élucider ses « théories en usage », c'est-à-dire prendre conscience de la logique ou de la rationalité qui entre en jeu dans l'action. Dans le journal réflexif, cette élucidation des idées et des théories qui ont guidé les actions posées au moment de l'expérience est réalisée grâce à des questions spécifiques sur cet élément. Dans cette réflexion sur les théories, c'est le moment d'avoir recours, entre autres, à de nouveaux savoirs, à des résultats de la recherche, à des fondements théoriques pour confronter ses idées et ses théories à d'autres savoirs, non pas dans une perspective d'évaluation du passé mais dans une perspective d'amélioration de l'avenir.

Enfin, puisque la pratique réflexive engage dans une activité de réflexion qui a pour fonction de transformer, d'améliorer l'action, le journal réflexif amène le professionnel à prendre une décision et à planifier son action future. Le risque est grand de demeurer sur le plan des bonnes intentions...

Pour qu'une action soit professionnelle, la dimension intérieure de l'action (la réflexion) doit être consciente (ou conscientisée) et méthodique. L'habileté à réfléchir « dans » l'action (*réflexion dans-sur-pour*) se développe par l'entraînement à réfléchir « après » l'action. Lorsque le professionnel développe cette habileté, il s'habilite à converser avec la situation pour s'autoréguler constamment, c'est-à-dire pour toujours améliorer ses actes professionnels.

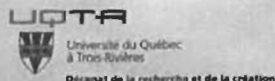
La pratique réflexive à l'intérieur du cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb



Journal réflexif : document de présentation de F. Guillemette, C. Leblanc & K. Renaud, 2015.

ANNEXE 2

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE



Le 30 mai 2016

Monsieur Jason Luckerhoff
Professeur
Département de lettres et communication sociale

Monsieur,

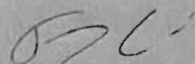
Votre demande de certification éthique pour le projet *Évaluation du programme « Le mentorat entre les enseignants à l'UQTR »* a bien été reçue par le secrétariat du comité d'éthique de la recherche.

Suite à la lecture de celui-ci, je vous informe que vous n'avez pas besoin d'un certificat d'éthique car l'étude que vous nous avez présentée traite d'évaluation de programme et d'amélioration de la qualité. Les études consacrées à l'assurance de la qualité et à l'amélioration de la qualité, les activités d'évaluation de programmes et les évaluations de rendement, s'ils servent à des fins d'évaluation, de gestion ou d'amélioration, ne relèvent pas de la compétence des Comité d'éthique de la recherche (au sens de l'Énoncé politique des trois conseils- EPTC2 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains, article 2.5).

Si vous avez besoin de renseignements supplémentaires, vous pouvez communiquer avec moi (819 376-5011 poste 2129, ou par courriel à cerh@uqtr.ca) pour en discuter.

Veuillez agréer, Monsieur, mes salutations distinguées.

LA SECRÉTAIRE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE


FANNY LONGPRÉ
Agente de recherche
Décanat de la recherche et de la création

FL/kg

ANNEXE 3

COURRIEL D'INVITATION À PARTICIPER AU PROGRAMME À TITRE DE MENTOR

Envoyé le 25 avril 2013 à tous les professeurs et chargés de cours par le vice-recteur Delisle

De : vrepCasa [<mailto:Secr.VrepCasa@uqtr.ca>]

Envoyé : 25 avril 2013 09:14

À : Prof-UQTR-L@uqtr.ca; Chrg-UQTR-L@uqtr.ca

Cc : Delisle, Sylvain; Leblanc, Céline; francois.guillemette@uqtr.ca

Objet : Mentorat entre enseignants à l'UQTR

Aux professeures et professeurs,

Aux chargées de cours et chargés de cours,

C'est avec enthousiasme que je vous présente aujourd'hui un nouveau projet de mentorat entre enseignants qui sera implanté à l'UQTR. Ce projet s'inscrit dans l'une des priorités du plan stratégique de l'UQTR, celle de...

FAVORISER L'EXCELLENCE DE LA PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE :

L'acte d'enseigner étant au cœur de sa mission éducative, l'UQTR soutient les professeurs et les chargés de cours qui désirent perfectionner leurs habiletés en salle de classe, lancer des projets d'innovation pédagogique et intégrer à leurs méthodes d'enseignement les nouveaux modes d'acquisition et de transmission du savoir.

(UQTR, Plan stratégique 2010-2015, p.7)

Comme vous le savez, plusieurs activités de développement pédagogique sont déjà offertes dans notre établissement. Nous ajouterons, à partir de l'automne 2013, un service de mentorat par et pour ceux qui enseignent à l'UQTR. Ce nouveau projet se situe dans le cadre de la création du Centre interdisciplinaire de perfectionnement pédagogique et de recherche en enseignement supérieur (CIPPRES) en collaboration avec le Cégep de Trois-Rivières. Ce centre permettra une mise en commun de formules développées dans les deux établissements dans un premier temps, dans une perspective de partage, d'enrichissement et de recherche à propos des compétences pédagogiques. La création du CIPPRES a été rendue possible grâce à une subvention reçue du Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST). Les responsables de ce centre à l'UQTR sont M. François Guillemette et Mme Céline Leblanc.

Inspirée, entre autres, par l'expérience du programme MIROIR du Cégep de Trois-Rivières et par les expériences d'accompagnement réflexif en supervision professionnelle, l'UQTR ajoute donc ce service dont l'objectif premier est de soutenir des professeurs et chargés de cours qui souhaitent s'engager dans une pratique réflexive sur leurs stratégies d'enseignement en échangeant avec un mentor, c'est-à-dire un enseignant d'expérience reconnu et formé à l'accompagnement du développement des compétences pédagogiques et de la pratique réflexive. Il existe plusieurs formules de mentorat. La formule adoptée à l'UQTR mettra l'accent sur une démarche de réflexivité. Le jumelage entre un mentor et un mentoré sera volontaire et interdisciplinaire, c'est-à-dire que le mentor et le mentoré ne seront pas du même département. Ainsi, on s'assure que les réflexions porteront non pas sur les contenus disciplinaires, mais bien sur la transformation des pratiques pédagogiques. De même que pour la majorité de nos activités de soutien et d'accompagnement pédagogique, tous les professeurs et chargés de cours sont invités à s'engager dans l'expérience.

Prochainement, vous recevrez de l'information supplémentaire, notamment en ce qui concerne la façon de devenir mentor. Les rencontres mentor-mentoré débuteront l'automne prochain.

Je remercie à l'avance les personnes qui s'engageront comme mentors dans un esprit de service à la collectivité et les personnes qui emprunteront cette voie de développement professionnel. Je suis certain que les uns et les autres profiteront beaucoup de cette expérience de partage entre collègues et de contribution à la réussite des étudiants.

Sylvain Delisle, Ph.D.

Vice-recteur aux études de premier cycle et au soutien académique

Université du Québec à Trois-Rivières

3351, boul. des Forges, C.P. 500

Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7



Envoyé à tous les professeurs et chargés de cours de l'UQTR le 1^{er} mai 2013 et le 8 mai en rappel

**Invitation à une séance d'information pour les professeurs et chargés de cours
qui pourraient souhaiter devenir mentors en pédagogie universitaire**

Bonjour,

Dans le cadre du projet de mentorat entre enseignants annoncé récemment par monsieur Sylvain Delisle, vice-recteur aux études de premier cycle et au soutien académique, vous

êtes invités à participer à une séance d'information pour les professeurs et chargés de cours qui pourraient souhaiter devenir mentors en pédagogie universitaire. La participation à cette rencontre ne vous engage à rien. Au terme de la séance, vous saurez précisément en quoi consiste ce nouveau projet de mentorat à l'UQTR et ce que représente le rôle de mentor.

Date : jeudi 16 mai 2013
Heure : 12 h 30 à 13 h 30
Lieu : 2223 Albert-Tessier
 Chacun apporte son lunch

Déjà, nous pouvons vous donner les orientations essentielles du projet. Il existe plusieurs formules de mentorat. Celle adoptée à l'UQTR mettra l'accent sur une démarche de réflexivité. Le jumelage entre un mentor et un mentoré sera volontaire et interdisciplinaire, c'est-à-dire que le mentor et le mentoré ne seront pas du même département. Ainsi, on s'assure que les réflexions porteront non pas sur les contenus disciplinaires, mais bien sur la transformation des pratiques pédagogiques.

Le mentorat constitue une occasion pour échanger avec un pédagogue d'expérience jouant d'abord le rôle de reflet, c'est-à-dire de quelqu'un qui permet au professionnel de se voir agir. De plus, le mentor aide le mentoré à prendre du recul par rapport à sa pratique et à porter un regard réflexif sur ses actes professionnels. Ce regard devient alors une réflexion-pour-l'action, c'est-à-dire une réflexion qui vise la transformation des pratiques. Dans une perspective d'apprentissage expérientiel (David Kolb, 1984) et de praticien réflexif (Donald Schön, 1994), le mentor et le mentoré s'entraident dans un véritable partenariat pour développer ensemble leurs compétences pédagogiques et enrichir leur boîte à outils d'enseignement. La démarche est personnalisée et repose essentiellement sur les forces du mentoré, de même que sur ses objectifs de perfectionnement pédagogique.

Pour le démarrage du projet, il faut **quatre à huit mentors (professeurs ou chargés de cours)** qui sont prêts à s'engager dans cette démarche d'accompagnement. Nous visons un ratio équilibré de femmes et d'hommes chez les mentors pour répondre aux préférences des mentorés. Nous visons aussi à avoir des enseignants en provenance de différents départements. Le mentor a une dizaine d'années d'expérience en enseignement supérieur et au moins cinq années d'expérience à l'UQTR. Avant de devenir mentor officiellement et de prendre un engagement en ce sens, il suivra la formation de 15 heures en pédagogie universitaire et en mentorat.

Si vous désirez assister à la séance d'information ou encore si vous souhaitez obtenir des informations à propos du projet de mentorat mais que vous ne pouvez pas vous

présenter à la rencontre, cliquez **ICI**. Pour toute question ou pour tout commentaire, vous pouvez communiquer avec Céline Leblanc, conseillère pédagogique au Service de soutien pédagogique et technologique, au poste 2207 ou à celine.leblanc@uqtr.ca ou avec François Guillemette, professeur au Département des sciences de l'éducation, au poste 3647 ou à francois.guillemette@uqtr.ca.

Cordiales salutations,

Céline Leblanc

Conseillère pédagogique en technologie éducative

819 376-5011, poste 2207

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de soutien pédagogique et technologique (SSPT)



ANNEXE 4

DOCUMENT PROMOTIONNEL

Le mentorat entre enseignants à l'UQTR



Un nouveau projet

L'enseignement universitaire constitue un beau défi. Un des objectifs prioritaires, dans le plan stratégique de l'UQTR est de « favoriser l'excellence de la pédagogie universitaire » chez ceux et celles qui relèvent ce défi en cherchant constamment à améliorer leurs pratiques pédagogiques. Dans cette perspective, le Vice-rectorat aux études et à la formation, dans le cadre du CIPR25¹, ajoute un projet de mentorat aux activités de soutien pédagogique déjà en place et destinées aux enseignants, c'est-à-dire aux professeurs, professeurs, chargés de cours et chargées de cours de l'UQTR (www.uqtr.ca/soutienpedagogique).

Qu'est-ce que le mentorat?

Le mentorat constitue une occasion pour échanger avec un pair sur les pratiques d'enseignement. Il permet au professionnel d'être soutenu dans le développement de ses compétences pédagogiques. De plus, le mentor aide le mentoré à prendre du recul par rapport à sa pratique et à porter un regard réflexif sur ses actes professionnels. Ce regard vise la transformation des pratiques. Dans une perspective d'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984) et de praticien réflexif (Schön, 1994), le mentor et le mentoré s'entraident dans un véritable partenariat pour développer ensemble leurs compétences pédagogiques et enrichir leur boîte à outils d'enseignement.

1. Centre de recherche en perfectionnement pédagogique et de recherche en enseignement supérieur, un projet de partenariat entre le Cégep de Trois-Rivières et l'UQTR.
Néel, D. A. (1984). *Apprentissage expérientiel*. Université CIPR, 10. (Inconnu).
Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Logos.

Inspiré, entre autres, du mentorat entre pairs dans différentes professions, des stratégies d'accompagnement réflexif en supervision professionnelle et de l'expérience du programme Miroir du Cégep de Trois-Rivières (<http://miroir.cegep-trs.qc.ca>), le mentorat à l'UQTR permet aux professeurs, professeurs, chargés de cours et chargées de cours, sur une base volontaire, de constituer des dyades d'entraide mentor-mentoré de disciplines différentes. La démarche est personnalisée et repose essentiellement sur les forces du mentoré, de même que sur ses objectifs de perfectionnement pédagogique.

Concrètement

- Le jumelage entre mentor et mentoré se fait à partir de l'hiver 2014. Dès maintenant, donc, tous ceux et celles qui enseignent à l'UQTR peuvent manifester leur intérêt à s'engager dans le projet à titre de mentor. Le nombre de demandes guidera l'organisation du jumelage avec un mentor.
- Les mentors qui forment l'équipe proviennent de différents départements. Ils ont manifesté un intérêt et un désir de collaborer avec leurs pairs au développement des compétences pédagogiques en enseignement supérieur. Ils se sont engagés comme mentors dans un esprit de service à la collectivité et ils ont reçu une formation au mentorat entre pairs.
- Le mentorat est vécu par des rencontres en dyade au cours desquelles les échanges encadrent la pratique réflexive du mentoré sur ses actes professionnels d'enseignement. Il est possible de vivre aussi des temps d'observation en classe, soit que le mentor est observé par le mentoré, soit que le mentoré est observé par le mentor. Toutes les activités liées au mentorat seront réalisées librement et sur la base des objectifs fixés par le mentoré lui-même. Le nombre et la fréquence des rencontres peuvent varier.
- Le mentor est d'un département différent de celui du mentoré pour permettre un échange qui porte sur la pédagogie et non sur le contenu disciplinaire. Le mentorat n'est en aucun cas lié au processus d'évaluation mis en place par l'établissement et la confidentialité est au cœur des principes éthiques que se sont donnés les mentors.

Pour obtenir plus de renseignements à propos du projet de mentorat en pédagogie universitaire à l'UQTR ou pour devenir mentoré, rendez-vous au www.uqtr.ca/mentorat.

www.uqtr.ca/mentorat



François Guillemette
francois.guillemette@uqtr.ca
819.376.5011 poste 3647



Céline Leblanc
celine.leblanc@uqtr.ca
819.376.5011 poste 2207

UQTR
Université du Québec
à Trois-Rivières